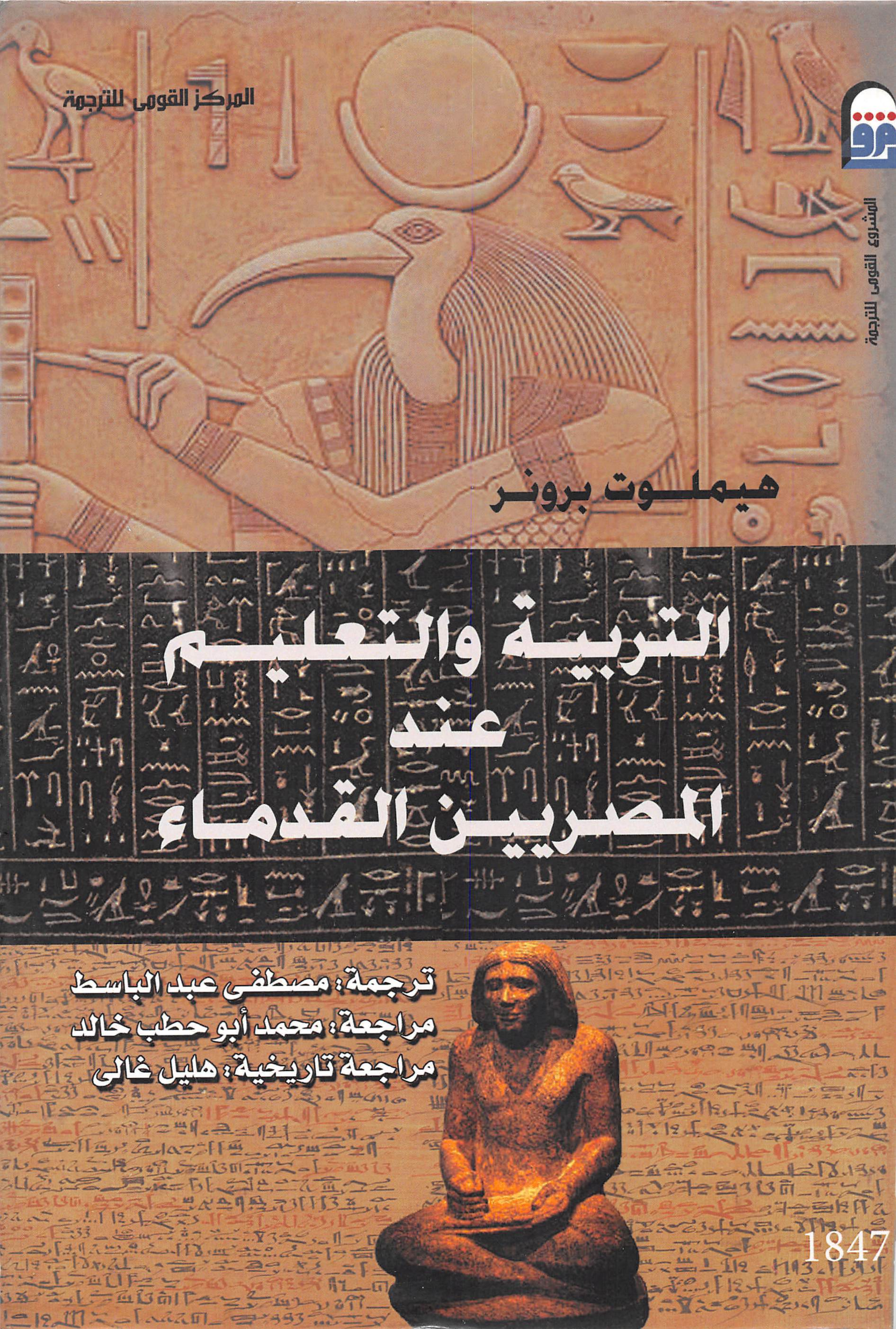

المركز القومى للترجمة
المشروع القومى للترجمة
هيملوت برونر
التربية والتعليم عند المصريين القدماء
ترجمة: مصطفى عبد الباسط
مراجعة: محمد أبو حطب خالد
مراجعة تاريخية: هليل غالى
1847

هذا الكتاب يثير تساؤلاً مهماً يخص التربويين والأثريين والقارئ العام، فالقدماء المصريون الذين بهروا العالم - ولا زالوا يبهرونه بما أنجزوا - جديرون بأن نتعقب أسلوبهم فى التربية والتعليم، الأسلوب الذى شكلوا به شخصية المصرى العبقرى الذى أسس حضارة لا زالت شواهدها قائمة حتى الآن.

والكتاب جرىء فى أحكامه وموضوعى فى عرضه للوقائع، وهو يتناول الموضوعات الجوهرية فى لب التربية والتعليم من حيث المنظومة التعليمية ودورها فى تشكيل هوية التلميذ وتعليم الفتيات، كما يعرض الأساليب التأديبية من عقاب وتحذير ومدح وترغيب، علاوة على شرح وافٍ لنظريات التعليم عند المصريين القدماء.

التربية والتعليم

عند المصريين القدماء

المركز القومى للترجمة
إشراف: جابر عصفور

- العدد: 1847
- التربية والتعليم عند المصريين القدماء
- هيملوت برونر
- مصطفى عبد الباسط
- محمد أبو حطب خالد
- هليل غالي
- الطبعة الأولى 2011

هذه ترجمة كتاب:
ALTÄGYPTISCHE ERZIEHUNG
Hellmut Brunner

شارع الجبلاية بالأوبرا- الجزيرة- القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤- ٢٧٣٥٤٥٢٦ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: egyptcouncil@yahoo.com Tel: 27354524- 27354526 Fax: 27354554

التربية والتعليم عند المصريين القدماء

تـــأليـــــف : هيـمـلـوت بـرونـر

تــرجـــمـــة : مصطفى عبد الباسط

مــراجــعـــة : محمد أبو حطب خالد

مراجعة تاريخية : هـليـل غـالى



2011

بطاقة الفهرسة
إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

برونر، هيلموت.
التربية والتعليم عند المصريين القدماء/ تأليف: هيلموت برونر، ترجمة: مصطفى عبد الباسط ، مراجعة: محمد أبو حطب، هليل غالى.
ط١ ، القاهرة : المركز القومى للترجمة ، ٢٠١١
٣٤٨ ص ، ٢٤ سم
١ - التعليم - تاريخ - مصر.
٢ - مصر القديمة - تاريخ.
(أ) عبد الباسط، مصطفى (مترجم)
(ب) أبو حطب، محمد (مراجع)
(جـ) غالى، هليل (مراجع مشارك)
(د) العنوان
٣٧٩,٦٢

رقم الإيداع ٢٠١١/٤٤٦٧
الترقيم الدولى 978-977-704-467-7
طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

المحتويات

الفصل الثانى : الأساليب التربوية

الفصل الثالث : نظريات التربية والتعليم



معلم البلاط الفرعونى سيننموت Senenmut

يحمل فى حضنه الأميرة نفرو- رع Nofru - rê

إهداء المؤلف

إلى ألكسندر شارف Alexander Scharf †

وكارل اليجر Karl Elliger .. اللذين كانا لى بمثابة الوالد

"لقد خلق آمون Amun كل البلاد؛ خلقها بعد أن خلق مصر أولاً، والفن جاء من هناك من حيث أنت أتيت، إلى ها هنا حيث أكون؛ والتعليم جاء من هناك إلى ها هنا حيث أكون" (كلمة لأمير جبيل Byblos إلى وينامون Wenamun المصرى فى بداية الألف الأولى قبل الميلاد).

مقدمة المؤلف للطبعة الأولى

لقد تناولت موضوع هذا الكتاب فى بادئ الأمر فى محاضرتى الأولى بمدينة توبنجن Tübingen فى فبراير ١٩٥٣ . ثم تلا ذلك مذكرتان مختصرتان (الأولى فى دورية فيلهاجن Velhagen وكلاسينجس Klasings الشهرية فى ١٩٥٣ والثانية فى كتالوج مصر القديمة لمؤسسة أوتو هراسوفيتس Otto Harrassowitz، فيسبادن Wies-baden فى عام ١٩٥٤) والآن يسعدنى أن أعرض الموضوع بشكل تفصيلى. وعندما بدا لى، ليس فقط بوصفى مؤرخًا ولكن أيضًا تربويًا، أن قضية التربية والتعليم عند المصريين القدماء من المنظور الأكثر تخصصًا أمرًا شائقًا، لم أجد فى سبيلى إلى هذا عوائق شديدة كما هو الحال فى الهيروغليفية وكتاباتها التى يصعب التعبير عنها. ومن جانب آخر فقد حاولت تجنب كافة الصعوبات التى تتعلق بالعرض العام للعمل. وللتسهيل على القارئ ولكى يضم الكتاب النصوص الأصلية بشكل شامل جعلت فى نهاية الكتاب ملحقًا لجميع النصوص المتاحة لى مصدراً، التى تتعلق بالتربية والتعليم عند المصريين. وأخذت أشير فى الكتاب من حين إلى آخر إلى هذه النصوص.

وبينما كنت أخشى أن يكون الفصل الأول فى أكثر الأحيان للمتخصصين أردت أن يضم الفصل الثانى فى بعض الأحيان إشارات إلى ما يهم المختصين بالتاريخ القديم أيضًا. وجاء الفصل الثالث الأكثر تنظيراً وتنظيمًا ليتناول بشكل واضح كلا التخصصين مع النظر إلى علم التربية. وإنى لأرجو من الزملاء فى هذا الفرع أن يتجاوزوا عن أخطائى المرتبطة بالمصطلحات والمفاهيم فى هذا المجال.

وإننى لأتوجه بجزيل الشكر إلى السادة إيديل Edel (بمدينة بون)، إريكسيل Erichsen (بمدينة كوبنهاجن)، هيكمان Hickmann (القاهرة)، جيمس James (بمدينة لندن)، بوسنر Posener (بمدينة باريس)، شوت Schott (بمدينة جوتينجين Göttingen)، وفولتين Volten(بكوبنهاجن). وأتوجه بالشكر الخاص إلى السيد الزميل، أندرياس فليتنر Andreas Flitner (بإيرلانجن) لما بذله من جهد لإخراج الفصل الأخير من الناحية التربوية وذلك من خلال مناقشاته المستفيضة ولإرشاداته الهامة.

ولقد كانت طباعة هذا العمل بمساعدة مالية لجمعية البحث العلمى الألمانية Die deutsche Forschungsgemeinschaft التى أتوجه إليها بجزيل الشكر. كما أتوجه بالشكر لدار نشر أوتو هاراسوفيتس Otto Harrassowitz بمدينة فيسبادن Wiesbaden التى ضمت العمل ببرنامجها وأخرجته فى طباعة أنيقة.

توبنجين Tübingen، أكتوبر ١٩٥٦

هيلموت برونر

Hellmut Brunner

مقدمة المؤلف للطبعة الثانية

إنه لمن غير المعتاد أن تعاد طباعة عمل علمى بعد ٣٥ سنة دون تغيير فيه. خاصة أن هناك الجديد فى العلم وخاصة علم المصريات. أصبح هناك الجديد بالنسبة للنصوص المنشورة المتعلقة بموضوع الكتاب. فتغيرت التساؤلات عن موضوعنا. وتغيرت أيضًا اللغة الألمانية نوعًا ما - اللهم إلا أنه ليس فى الغالب إلى الأفضل.

لذلك فإذا أردنا إعادة طباعة الكتاب فعلينا أن نقوم بتنقيحه ملتزمين بلغة العصر. ولم أشأ لنفسى أن أكلفها هذا العناء. فأظهر أحد الزملاء الشباب استعداده ليتولى أمر هذه المادة الغزيرة وليقوم فيها بإعادة النظر. وبالطبع قد امتد تنفيذ هذا النهج لفترة من الوقت.

وكثيراً ما كان يطلب منى أن أعيد طباعة هذا العمل على الأقل فى طبعته السابقة. الأمر الذى يؤخر ظهور الكتاب فى ثوبه الجديد، ولأن الأمر فى النهاية يتعلق بكاتب كلاسيكى مثلى يرى أنه لم يتغير شىء من المعارف الأساسية لأساليب التعليم عند المصريين القدماء.

ولم يكن هناك تردد فى أن ألتزم بهذه الإشارة. فصحيح أن هناك الجديد الذى يوسع من التصور اللازم لموضوعنا مثل العناوين التى توضح نظام التعليم والأوستراكا(*) التى تشتمل على قواعد النحو فى الدولة الحديثة وفى العصر المتأخر إلا

(*) قطع حجرية أو فخارية استخدمت للكتابة والنقوش (المراجع)

أن التغير من خلال هذا الجديد ليعد تغيراً طفيفًا، وأنني لأتوجه بالشكر إلى مؤسسة أوتو هاراسوفيتس Otto Harrassowitz ومديرها هيلموت بيتسولت Helmut Petzolt أن شارك في المخاطرة بأن وافق على نشر هذه الطبعة الثانية غير المختلفة عن الأولى.

توبنجن Tübingen، يوليو ١٩٩١

هيلموت برونر

Hellmut Brunner

تمهيد

إن التساؤل عن التربية والتعليم عند شعب من الشعوب يقودنا بشكل مباشر إلى حقيقة هذا الشعب. لذلك فالهدف من التعليم والصورة التى يكون عليها النشء وكذلك أيضاً التساؤلات عن أساليب التعليم - يكون على قدر من الأهمية. فالنموذج التعليمى يشكل إلى حد كبير أجيال الشعب، ومن جانب آخر يخلق فيه أيضاً فهمه لنفسه. ولعله من الواجب أن نقتفى أثر هذا التفاعل عند المصريين. ولكن ليس هذا فقط هو الهدف من هذا الكتاب فالوقت يبدو أنه لم يحن بعد أن يكتب المقابل المصرى للعمل الرائع الذى أنجزه لفيرنر يايجر Werner Jaeger (بايديا Paideia) كما أن العلم لدينا ليس بمهيأ لمثل هذا العمل الذى يأتى فى نهاية مرحلة بحثية معينة والذى يحمل فى نفس الوقت نتاج أجيال كثيرة ويفتح طرقًا جديدة. كما أتمنى أن تجعل الصفحات القادمة من الكتاب التساؤل عن مصر مثمراً وميسوراً، الأمر الذى سيكون واضحاً أيضًا من خلال هذا العمل أن هذا الكتاب لا يدور فقط حول هذا التساؤل.

ونحن نهدف إلى أن يكون عملنا متواضعًا، ولزامًا علينا أن نتعرض فى البداية إلى صورة الإنسان المصرى القديم. وسوف نتعرض، كلما دعت ضرورة الفهم إلى ذلك، إلى هذه الصورة، بشكل مختصر ومجمل فى التمهيد وبشكل مفصل فيما بعد دون أن نبتعد بملامح هذه الصورة عن النصوص الملحقة التى فى آخر الكتاب ودون أن نتعقب بشكل تام تحولها عبر التاريخ؛ إذ إننا لا نريد أن نبتعد عن موضوع الكتاب. فالكتاب يتناول التعليم نفسه، أساليبه وأفكاره التى جعلها المصرى أساسًا للعمل التربوى. سيجد القارئ أن النتائج تختلف بشكل مخيف عن تصورنا المعروف. وإنها ستختلف

بالفعل من حين إلى آخر، فالعنف وأسلوب الترويض سيطلان علينا. فمن أراد أن يؤكد فقط أسلوب العنف والترويض فليس له أن يقحم نفسه فى هذا التخصص. وأما من أراد أن يسبح فى لب الموضوع وحقيقته فمسموح له بل واجب عليه أن يعى الإشكالات التى تهمنا وحلولها التى تختلف عن الآراء المعروفة الآن. والباحث العلمى ليس له أن يصدر حكمًا قبل أن يدرك ويفهم الصورة الفكرية فى إطارها المناسب وبالطبع ليس بمسموح له أن يخشى من إصدار حكم هام، هذا إذا أراد ألا يكون فقط مجرد جامع للغرائب والطرائف. ونحن نريد من خلال هذا الكتاب أن نتعرف على أساليب التعليم عند المصريين، الأساليب الخارجية والداخلية التى أراد المصريون أن يحببوا النشء من خلالها فى هدف التقدم والرقى. ونريد أكثر من ذلك أن نفهم الأفكار التى تصنع خطوط التعليم وقيمته وأساليبه المفيدة، وقبل أن نتساءل عما تريد آلاف السنين هذه أن تخبرنا به عن حركة التعليم التى تبتعد عنا كثيرًا زمانًا ومكانًا نريد قبل تساؤلنا هذا أن نضع النتائج فى الأُطر العامة فى الحضارة المصرية القديمة.

وللتوضيح الاصطلاحى علينا أن نذكر أولاً الفرق بين التربية والإطارالأسمى والإطارالأدنى هذا الفرق الذى يرجع إلى أفلاطون والذى يلعب منذ أيامه دورًا هامًا فى علم التربية. فلقد أجاب أفلاطون عما تعنيه كلمتا تربية و تعليم. فقد ذكر الرأى المؤقت السائد بأن التربية ما يبدأ بها الرضيع كى يعرف الطريقة السليمة للغذاء ويهدف بعد ذلك للإعداد المبكر السليم للإنسان للعمل فيما بعد. ولكنه أضاف قائلا[١]: "لكن علينا أن نوضح بشكل محدد الشىء الذى نسميه تعليمًا: لأننا إذا أردنا أن نمدح شخصًا أو إذا أردنا أن نعرض آخر للوم فإننا غالبًا ما نذكر أن ذلك شخص قد نال تربية كاملة، وهذا لم ينلها، على الرغم من أن الأخير قد ينتمى إلى طبقة المتعلمين من التجار أو أصحاب شركات الملاحة أو أى طبقة عليا أخرى. ومن يعبر عن التربية من المفهوم الضيق فهو لم يفهم حقيقةً معناها ، بل يعتقد أن هذه الكلمة تعنى التعليم فى مرحلة الصغر وما بعدها وتعنى التنشئة على الفعل الذى يتوافق مع العرف والذى يوفر

للإنسان المتعة والحب دون أن يكون مواطنًا ملامًا والتى تعطيه الصلاحية أن يوصف بالتزامه بالشرعية والطاعة. والتعليم كما أراه سنذكره فى عرضنا القادم من خلال توضيح محدد فقط لمعنى كلمة تعليم بأن أى إرشاد لكسب المال أو لخدمة الطاقة البدنية أو أى مهارة دون وعى عقلى أو دون شرعية وبشكل مادى وغير نبيل أو بشكل ليس له قيمة لا يعتبر تعليمًا على الإطلاق".

والفرق الذى ذكره أفلاطون مهم وسليم. ومع هذا فلا يمكن لنا أن نعتبره لب الموضوع؛ إذ إن هذا الحد التعريفى لا يمكن تنفيذه بالفعل فى المجال التطبيقى الذى يتناسب مع الاستخدام اللغوى المتداول لكلمة التعليم. وعلم التربية لدى المصريين يربط بين المجالين بطريقة مميزة ليس فقط بطريقة ظاهرية ولكن أيضًا بطريقة جوهرية كما سنعرض فى سياق الكتاب. والفرق الذى ذكره أفلاطون لا يمكن الاستغناء عنه عندما نتساءل عن قيمة التربية والتعليم ، لذلك يجب علينا أن ننظر إليه هنا بعين الاعتبار. ولكن لأننا نهتم فى المقام الأول بأساليب التعليم فإننا نذكر التعريف الذى ذكره هنرى ماريو Henri Marrou والذى يشتمل أيضًا على توفير القدرات الفنية هذا التوفير غير اللائق وغير المناسب لمسمى التربية بالنسبة لأفلاطون. حيث يوضح هنرى ماريو ما فهمه من كلمة تربية قائلاً : "الأسلوب الذى من خلاله أُعد الطفل واكتسب معرفة وإدراكًا متطورًا لأسلوب حياة محددة ولمجموعة مفاهيم وقيم أخلاقية وشىء مما هو أكثر من أخلاق ذات مبادئ معلومة. فهو نموذج معين للوجود، نموذج مثالى للإنسان الذى نسعى لوجوده فى الحياة"[٢] . التربية توفر لنا القدرات والقيم وتحدد شكل الحضارة.[٣] ولكن عند حديثنا عن قيمة التربية يأتى التساؤل إذا ما كانت هذه القيمة تقدم للنشء فى شكل أوامر أخلاقية منفصلة أو فى شكل مُثل عليا محورية أم تقدم أيضًا من خلال أسلوب القدوة كالفارس والقديس والعالم وهذا ليس للمعنى التعريفى للتربية فحسب ولكن أيضًا لأساليب التعليم. وهذا على الأقل كان يعمل به فى مصر.

صحيح أن المعلم المصرى كان يعمل من خلال حكم مأثورة منفصلة، ولكن هذا كان يأتى من خلال طراز إنسانى محدد ومُثل عليا غير متحققة يطمح إلى تحقيقها.

ويقر فيرنر بيجَر، بالهدف الأسمى للتعليم فى مؤلفه التربوى (Paideia) بمعناه الأشمل لدى الإغريق، وأنه يتفق مع شعوب سابقة للإغريق . فقد قال : "إذا أردنا تقييم الأهمية الفنية والدينية والسياسية لدى الشعوب القديمة فإن تاريخ ما نسميه حضارة لا يبدأ قبل الإغريق"(٤) ويفهم بيجر أن التربية ضمن كلمة الحضارة، وهى تشكيل الإنسان الأسمى، وهذا التشكيل هدف من أهداف الحياة وواجب مسلم به وتفسير أخير لوجود المجتمع الإنسانى والفرد.(٥) وأضاف بيجر : "فى أى مكان ظهرت فيه فيما بعد فكرة التشكيل المميز للإنسان فإن هذا إرث إغريقى وهو إرث يظهر دائمًا عندما يتذكر العقل البشرى حقيقة التربية من خلال أسلوب الترويض والعنف لأغراض شكلية محددة".

ومن الواضح أن النصوص المصرية العديدة أيدت هذا المفهوم، وسنعرض حيثما اتفق فى سياق كتابنا لجانب الترويض أو العنف فى التربية عند المصريين وسنضعها فى مكانها الصحيح. ولكن تأملاً دقيقًا للنصوص سيوضح أن الترويض كان فقط أسلوبًا من أساليب التربية ولم يكن الأسلوب الوحيد الذى التزم به المصريون ولم يكن لهذا الأسلوب أن يحل محل المضمون الحقيقى للتربية. ولم يكن المصرى أقل رغبة من اليونانى فى إيجاد إنسان معين يوجه إليه العنف لا من أجل أغراض ظاهرية معينة(٦) ولكن وبشكل ضرورى من أجل الحفاظ على المجتمع وقبل كل شىء وهو المهم من أجل العلاقة بين الإنسان وربه وعالمه. وقد كانت التربية عند المصريين تدور حول الصورة المثلى للإنسان وكانت تهدف حقًا إلى شىء مختلف أكثر مما كانت تهدف إليه التربية اليونانية.

ولقد عرف المصريون هذه الأفكار: استخدام التربية والتعليم وسيلة معروفة ومدروسة، فلا يمكن القول بأن التقدم عند المصريين كان بسبب النمو الطبيعى للعرف

والتقاليد(٧)، بل توفر لديهم أسلوب تربوى محترم بالفعل وثقافة حقيقية، ولقد استوعب المصريون ما فقده اليونانيون فى القرن السادس والخامس، وما دعا إليه سقراط وأفلاطون بطريقة فلسفية. لقد استوعبوا الوسطية واستوعبوا الهدف من التربية والتعليم واستوعبوا ما دعا إليه أفلاطون كفضيلة عامة. يقول ييجر فى كتابه : "لقد أوضح أفلاطون هنا (فى كتابه القوانين) الوضع كما رآه وكما كان فى انتظاره فالتربية الحقيقية التى كانت تبدو كفضيلة عامة للإنسان تحولت إلى مهارات خاصة دون هدف شامل. وهذا الهدف أرادت فلسفة أفلاطون أن تعيده لحياة الإنسان لتمنح به الوعى والوحدة من جديد لكل مجالات الوجود التى تفرقت وتحطمت."(٨) ولقد عرف المصريون هذا الهدف أيضًا. وعرفوا أيضًا الهدف الذى أساسه الدين. وسوف نرى بالتفصيل أن الصورة المثلى للإنسان لديهم، التى كانوا يُربون النشء عليها، مليئة بالأمور الدينية، وكم كانت إرادة الإله بشأن تشكيلها تمثل النقطة الأساسية لكل الاهتمامات. ولقد أدرك أفلاطون أنه بدون هذه الوسيلة فلن تتحقق تربية أصيلة كما ينبغى أن تكون. ولقد توصل إلى حل المشكلة من الجانب الفلسفى لا من الجانب التطبيقى وظلت تعليماته بلا نجاح عملى. وفى الاتجاه المضاد فنحن نرى فى مصر تربية عملية حقيقية فى الألفى عام بل بشكل فعال فى ثلاثة آلاف عام إن أضفنا فى حسابنا عصر الانحطاط الذى ظلت التربية فيه فى إطار متواضع و ضيق إلا أنها رغما من ذلك شكلت أيضًا الإنسان. والنصوص التى فى آخر الكتاب والتى تهم موضوعنا تكفى أن توضح أن أفكارنا لا تلقى الضوء فقط على جانب سلبى فى الحضارة المصرية بل ستوضح هذه النصوص أن المصريين كانوا واضحين جدًا بالنسبة لهدف التربية والتعليم وكانوا أيضًا يمعنون الفكر فى الوسيلة المناسبة للوصول لهذا الهدف، وهذا يجعلنا نذكر مقولة أمير جبيل Byblos إلى وينامون Wenamun المصرى فى بداية الألف الأولى، حيث قال : "لقد جاء الفن من هناك (من مصر) إلى ها هنا حيث أنا موجود. والتربية جاءت من هناك إلى ها هنا حيث أنا موجود." وسواء كان الأمير الآسيوى قد قال هذه الكلمة أو نسبها له السيد / وينامون Wenmun فهى تعبر عن

الشكل العام المصرى. وكلمة (الفن) هنا هى ما فى المفهوم اليونانى (الأسلوب) وكل نوع من أنواع المهارات، والتربية فى حدودها الدنيا التى لا يحب أفلاطون أن يسميها تربية. وفى المقابل لا يقصد أمير جبيل Byblos بمفهوم التربية الحكم المنفصلة التى عرفت طريقها من مصر إلى الشرق الأدنى[٩] ولكنه كان يقصد الأفكار التى جاءت من مصر والتى من شأنها أن تشكل الإنسان وتثقفه. فإذا كان الفن هو تشكيل البيئة المحيطة بالإنسان فالتربية هى تشكيل الإنسان نفسه. وهذا ما ينبغى لنا أن نفعله. ولن نتعرض فى كتابنا للتربية اللاشعورية ولن نهتم بتربية الرضيع كما لم نهتم بالتأثيرات التعليمية التلقائية بالبيئة المحيطة بالطفل ولن نتعرض لما يُتعلم بالطبيعة أو لما يُتعلم دون أن يقصد به التعليم بالمعنى المتعارف عليه. كما لن نتعرض لألعاب الأطفال التى لم يقصد من ورائها المربى هدفًا محددًا مدروسًا. فهذه المجالات جميعها لم ير لها المصريون الأهمية فى التشكيل الأسمى للإنسان. وسنتعرض فى كتابنا لتربية النفس عندما تكون فى شكل مقصود أو مدروس.

وفى سياق كتابنا سنعرض فى أكثر من موضع مضمون تربية الإنسان بشكل شامل، وسنعرض كذلك المُثل العليا للتعليم المصرى. ولفهم الأشكال التعليمية المصرية التى ذكرت فى أول فصلين يجب علينا هنا وبشكل بسيط تمهيدى أن نلقى الضوء على التحديد الدقيق للأساليب التربوية من خلال هذا الهدف، والمقصود بهذا الهدف أن يربى الفارس بطريقة أو بأخرى مثل الراهب أو أن يربى المقاتل الصلب كالمواطن الأثينى. والشخص الذى أراد المصرى تربيته هو المنصت حق الإنصات المتمتع بضبط النفس[١٠] . إنه الرجل الملم بالقواعد الاجتماعية مثل آداب المائدة وآداب الحوار والتصرف مع الرؤساء كما يعرف الواجبات الاجتماعية للرحمة والمساعدة العملية للأرامل واليتامى مثلما يعرف أيضًا التعليمات الدينية. " إنه الرجل القادر على التصرف المناسب بكل موقف" (قارن مصدر النص رقم ٢٢ أ). ولسوف نرى أن المثل العليا تشمل مجالات عديدة فى صميم الحياة كلها. وعندما نسأل عن الوسيلة التى

تأصلت بها هذه المفاهيم فإن النصوص توضح لنا الإجابة : إنها الثقة بالرب. فالصمت معناه التأقلم مع العالم كما خلقه الرب، ومعناه ألا يثور الشخص ويغضب . والصمت هذا له حدوده حين يتعرض النظام للتهديد من قبل الإرادة الشريرة ، حينئذ يأتى التدخل الحازم ويظهر الطابع المناسب هذا التهديد .

وعكس "المنصت حق الإنصات" هو الشخص المندفع الذى لا يسيطر على مشاعره ويبدأ بالعراك، غير راض ويثير الشقاق، لا يعرف الآداب العامة. وقبل كل شىء يلاقى الصعوبات مع الرب والناس.

والفرق بين هذين الأمرين الأساسيين فى الدنيا يظهر من خلال الحياة بشكلها الشامل. يظهر من خلال الأمور العادية اليومية كما يظهر من خلال الأمور النفسية الداخلية، يظهر من خلال آداب المائدة كما يظهر من خلال عبادة الرب، يظهر من خلال الصلاة الخاشعة والمعاملات الأخلاقية. وليس فى هذه الدنيا شىء خارج عن النظام الإلهى أو ما يدبره الإنسان كما يشاء. ولكن ما هى إذن عاقبة هذا القرار الذى يتخذه الإنسان؟ إن الشخص المنصت حق الإنصات الذى يعرف العالم المحيط به حق المعرفة يصبح شخصًا ناجحًا محترمًا ويتصرف التصرف المناسب أمام الرب وأمام الناس. وليس من المعقول أن تنفصل الدوافع الدينية لدى الشخص المنيب عن الدوافع الدنيوية. فالنفع فى الحياة الدنيا – مثل الرقى المهنى – يمكن وصفه كذلك بأنه ترغيب للسلوكيات السليمة والقرارات السليمة ويكون هذا النفع فى الحياة الدنيا مثل رضا الرب الذى يجده الإنسان. فالعمل الدنيوى لا يتعارض مع العمل للحياة الأخرى ، فكلاهما يكمل الآخر وكلاهما وجهان لشىء واحد. فليس هناك وجود أعلى ووجود أدنى، ليس هناك وجود متعلق بالحياة الدنيا فقط، ووجود متعلق بالحياة الأخرى فقط. فهذه الدنيا أساسها الرب. خلقت بواسطته وبواسطته تسير. وثواب هذا التصرف السليم والخالى من الذنوب يكون فى الدنيا كما فى الآخرة، يكون سعادة فى الدنيا وسعادة بعد البعث .

والمُثل العليا، التى نريد أن نفرد لها ملاحظات مستفيضة فى موضع قادم[١١]، هى طبقًا للقناعة التامة لدى المصريين ليست مُثل يصنعها الإنسان كيفما يشاء أو يصوغها بطريقة نفعية، بل هى مثل عالقة الجذور بإرادة الرب. ومن يتبع هذه الإرادة ويوطن نفسه على الإنصات حق الإنصات يستطيع أن يحقق هذه المثل على أرض الواقع وفى نفس الوقت ينال الخير. وفى المقابل فالشخص (المندفع) يفشل فى الدنيا كما يفشل فى الآخرة. فالهدف من التربية المصرية هو وضع الطفل على الطريق السليم، على طريق الرب. وهو هدف ظل من خلال التجارب تحت رعاية فائقة. وحيث يكون الطفل كيسًا وفَطِنًا من خطر يلحق به و يحَذر من الأخطاء والذنوب كما يحذر من النار، وفى المقابل كان يمتدح الفضيلة وكأنها تفاحة لذيذة.

ولكن ما النفعية الدنيوية من هذه المُثل إذًا؟ لقد كان المصريون فى حاجة فعلية من خلال تعليماتهم إلى التصور بأن طريق الحق ضيق ووعر وملىء بالأشواك بينما طريق الفساد واسع ومريح وملىء بالإغراء. كانوا فى حاجة إلى إمكانية لتقدير الاستشهاد واعتبار أن عدم الفوز بالدنيا والاضطهاد والقتل لأسباب دينية أو أخلاقية ضمان للخير الأبدى. لأن الظاهر عندهم يتطابق مع الغيبيات وليس هناك تناقض بين الدنيا والآخرة لأن كلتيهما مخلوقة بواسطة الإله وليس للإله أن يناقض نفسه.

ولقد كان الملك عند المصريين هو الوسيط بين الظاهر والباطن وكان يمثل فى نفس الوقت إلهًا حقيقيًا وإنسانًا حقيقيًا. ولقد نال الملك بوصفه ابن الإله جزءًا من إرادته، يعرف الإله تمام المعرفة ويجسده على الأرض ويتفقد الناس ليشاركهم أوامره. والملك كان يخدمه جهاز إدارى. وكان هناك تصور بأنه كلما كان الموظف أعلى وأقرب للملك، أخذ جزءًا من إرادة الإله وقوته. صحيح أن هذا التصور تغير مع مرور الوقت لكنه يوضح مكانة الموظفين وأن الموظف كان مثلاً أعلى للمصرى، وكانت ملامح هذه القيمة المتعارف عليها من الجميع محل اهتمام الموظف المثالى مثل اهتمامه بالنزاهة والإخلاص للإله والملك. وإلى هذه القيمة يرجع أيضًا تقسيم الناس إلى طبقات من

الرؤساء والزملاء والمرءوسين. ولقد تناقصت فى الدولة الحديثة هذه الخلفية الغيبية لتوقير الموظف ولكن ظل هناك شىء من البريق القديم لهذه المهنة، ويشار بشكل متكرر إلى النفع المادى بأن الموظف لديه أفضل أمان من الفقر ويعيش حياة هى الأكثر متعة بلا مشقات جسدية.

وهناك شىء آخر يتعلق بشكل الموظف باعتباره مثلاً يحتذى به فى الحياة، لقد كان فن القراءة والكتابة هو أداة العمل للموظف الذى كان يوصف فى النصوص المصرية بالكاتب. كان هو فقط يتمكن من الكتابة كما يتمكن النحات من إزميله أو الرسام من فرشاته. ومن ناحية أخرى فقد كانت الكتابة أساس الحكمة؛ إذ إن الحكمة كانت عند المصريين فى الغالب فى شكل مكتوب، كما كانت الكتابة أيضًا أساس كل ثقافة. والقيم الموروثة يمكن الحفاظ عليها بشكل جيد ودقيق عن طريق الكتابة أفضل من أن تحفظ عن طريق الذاكرة فقط، والمصريون كانوا يعملون بهذا الأمر بشكل موفور. فالملمون بالكتابة أقرب للثقافة من الأميين. وإذا كان موظفون فى شعب من الشعوب يجيدون القراءة على أفضل وجه يصبحون من طبقة عظماء الفكر من المثقفين. وجدير بالذكر أنه فى إطار هذا المفهوم كان الكهنة أيضًا موظفين. وكانوا ينوبون عن الملك ويقومون بتكاليفه الدينية، وإلى جانب هذا فقد كان عملهم إلى حد كبير إدارة لبيت الإله وهو المعبد، وبالإضافة إلى ذلك فقد كان على البعض منهم إجادة الكتابة على الأقل لقراءة الشعائر. ولقد كان لهم نصيب مباشر فى الحياة الفكرية للشعب، وكانوا يعتبرون من طبقة الزعماء، وبعد انهيار قوة الدولة فى العصر المتأخر فى القرن الأخير قبل الميلاد كان لهم بشكل عام نفوذ فى الحياة الفكرية عند المصريين.

ولقد أخذ الموظفون والكهنة بأسباب التعليم الأسمى بالمفهوم الأفلاطونى، التعليم الذى لا يهدف إلى توفير المهارات والمعلومات لكسب العيش فقط، ولكن يهدف إلى تشكيل الإنسان بالمفهوم الشامل، خاصة أن الأمر يتعلق بطبقة زعماء الفكر فى الشعب وقد أجادوا لضرورة العمل فن القراءة والكتابة وكان لهم تأثير مباشر فى

الحياة الفكرية للأمة. وسوف نتحدث عن العلاقة بين التعليم من أجل فرصة العمل والتعليم من أجل تشكيل الإنسان الشامل[١٢] ولكن الإشارة هنا عن توافق الظروف لهؤلاء الموظفين. بحيث يكون هناك تأثير لنوعى التعليم اللذين ذكرهما أفلاطون.

وتأملاتنا هذه لها اعتبارها إذا نظرنا باهتمام للنصوص المطروحة التى تتعلق بالتربية المصرية . حيث يتربى النشء جميعه عند المصريين بطريقة معروفة – قلت أو كثرت – وهى أنه عندما تغيب اللعنات والصفعات التى يؤهل من خلالها صاحب المهنة صبيه ليكون جيداً كزملائه وعندما تغيب الأوامر والشتائم من طابور الصباح – عندما يغيب كل هذا يأتى التهديد والتحذير ويأتى الوعظ والتذكير. وكان هذا كله يتسرب إلى النشء الصغير من خلال الواجبات المدرسية التى كانت غالباً قطع إملاء، واستمرت مدونة على البردى والأحجار الجيرية لآلاف السنين. ومثل هذه الواجبات المدرسية التى توافرت بشكل كبير فى عصر الدولة الحديثة تعطى صورة حية لتسيير التعليم والدراسة فى هذا العصر، ومن ثم فى عصور مصر القديمة بصفة عامة. والحق أن هذه النافذة التى تجعلنا نطلع على الواجبات المدرسية تعطينا صوراً صغيرة لتعليم النشء عند المصريين، خاصة أن التعليم لم يكن إلزامياً للعامة، وكان هناك فى الشعب طبقة صغيرة ومحددة هى التى تعرف القراءة والكتابة. وعزاؤنا هنا أننا سنتحدث بأهمية وبشكل مباشر عن تعليم الموظفين، فسوف نتعرف بالتأكيد على الصورة الفكرية الأكثر حيوية والأكثر أهمية: فتعليم كبار رجال الفكر أكثر توضيحاً من تعليم أصحاب المهن والحرف اليدوية .

والحق أيضاً أن هذه النصوص العديدة ليست مثمرة بالفعل، إذ إنها تنتهى إلى السكوت أمام الأسئلة التى تهمنا حول أساليب التربية وحول حقيقة التعليم من حيث نظرياته والقائمون على أمره ولا تفى بالإجابة عن التساؤل حول حجم الفصول وعددها وسعتها . فعلينا أن نأخذ فى الاعتبار أنه لم ترد إلينا توضيحات أو تفصيلات حول هذه الأمور التقنية . والسبب أن المصريين لم يهتموا بقيمة الوسيلة لذاتها بقدر

اهتمامهم بالنتائج وما يتبقى منها وبالحقيقة وبالأشياء المعمول بها. فقلّ أن نجد من خلال النصوص العديدة المطروحة ما نعرف به طرق بناء الهرم والمقابر الحجرية والمعابد. وكذلك تحدث المصريون بشكل موجز عن الأساليب التى كان الإنسان من خلالها يتعلم، ليس لأن هذه الأمور أسرار، ولكنهم رأوا أنها غير جديرة بالذكر، وكانت بالنسبة لهم ليست ذات قيمة للتسجيل؛ فقد كانت فقط وسائل مساعدة لا ضرورة لأهميتها، فالأهم هو المحصلة النهائية للإنسان فالمئات من السِيَر تحدثنا عن الصور الشاملة للإنسان المصرى. وأيضًا تنتهى هذه النصوص إلى السكوت أمام أساليب النحت للجمادات والأحياء.

ويجب علينا أن نبحث باهتمام ومن خلال التلميحات بين طيات النصوص عن بيانات وصيغ النظام الخارجى للتربية التى أفادت بشكل كبير المصرى الخبير بظروفه، ولكنها فى الغالب تفيدنا نحن فى المعلومات بشكل قليل: فالأمر بشكل ملائم يتعلق بنظريات التربية والتعليم المهمة : إلى أى مدى يجب على الإنسان أن يتعلم ؟ ما حدود القابلية للتعليم؟ بمعنى آخر : ما الشأن بالنسبة للتعليم والفطرة؟ ماذا كان يعرف المصريون عن كيان الطفل؟ ومن أين كانت المصادر التعليمية التى استمد من خلالها المعلم حقه فى التدخل فى حياة الطفل؟ كيف كان موقف المصريين من بناء الشخصية ومن إمكانية تطوير الشخصية من خلال تعليم معين؟ صحيح أننا أيضًا لم نحصل على إجابة مباشرة حتى من خلال نبذة متخصصة إلا أنه لدينا تطور عام لما كان عليه المصريون لاسيما من خلال التعاليم الحكمية. وهذه التعاليم الحكمية هى أعمال أدبية فى لغة مترابطة تشتمل فى داخلها على الحكمة. وهذه الحكم كتبها رجال كبار بشكل جيد وإن كانوا كعاداتهم مشهورين بالاسم فقط (إلا أن بعض هذه التعاليم شابها بعض الأخطاء) وقد كتبت هذه التعاليم بهدف واضح للتعليم. وكان الجيل الجديد يرث الحكمة من خلال هذه التعاليم، حيث تعلم النشء المصرى فن الحياة بشكل سليم. وهذه التعاليم تتعلق بمسائل التعليم باعتبار أن الناشئ المصرى من جانبه هو الآخر سيربى

أطفالاً فى مستقبله. وباعتبار أنه عليه أن يستوعب مسائل التعليم هذه بشكل أفضل كما يتعلم آداب المائدة والزواج إلى آخره. وللأسف فإن كتابنا هذا لا يقف من هذه النصوص الصعبة موقف من يرى أن ترجمتها سليمة تماماً من الخطأ. خاصة الفروق الدقيقة للمصطلحات المجردة التى تخدم بشكل كبير الأفكار التى تدور حول النظريات التعليمية التى تجعلنا نسلم من الخطأ بشكل كبير. وبينما ينتهى أملنا فى إيجاد نصوص جديدة ذات صلة، تظهر فى كتابنا بعض النصوص التى ما زالت غامضة علينا وجعلتنا نغير أو نسقط الكثير من الجمل المهمة فى هذا العمل وربما لهذا قد ذكر بتاح حتب فى النص رقم ٦د : "لا يستطيع المرء أن يصل إلى حدود فن هذه المعرفة".

وغالبية النصوص الملحقة تشكلها مجموعتان من النصوص وضعتا فيما بينهما بشكل متجانس، وهما النصوص المدرسية والتعاليم الحكمية. وبالإضافة إلى ذلك فإن بعض الحكايات تعطيها لنا السير التى تتحدث من حين إلى آخر - وللأسف ليس بشكل متكرر - عن فترة الصبا. كما تعطى العناوين توضيحات مترابطة. ولكن تبقى المادة العلمية غير كاملة بالشكل الكافى الذى يجب علينا أن نعرفه.

والتسجيل التصويرى يكاد ينعدم، فالنقش والرسومات التى تصف العالم بشكل محبب لا تقودنا إلى شكل المدرسة أو إلى منظر تعليمى داخل فصل مدرسى، ولقد ذكرنا الهدف، فأساليب التقنية للتربية والمراحل العابرة ليس لقيمتها بقاء ولا تفى بالغرض من رسومات المقابر من تزويد المتوفى وتخليد القيم المعمول بها. والتعليم عند المصريين هو ما يمثل الوسائل التقنية لتشكيل الإنسان، وهو ما كان يهم المصرى، وقليلاً ما كان يهتم بتسجيل الوسيلة التى من خلالها يصل إلى هذا الهدف. وربما كانت تحمل المنازل على جدرانها مثل هذه المناظر. ثم سقطت مع فيضانات النيل، ففى المقابر المتبقية والمعابد لا نرى مشاهد تدريس.

صحيح أن المادة العلمية وهى النصوص تعطى من حين إلى آخر إشارات عن التربية المصرية، لكنها أيضًا لم تُجمع لأغراض دراسية للإجابة عن هذا السؤال

التعليمى ولم يستفد منها بشكل منظم. وجدير بالعرض أن نعرض عملاً سابقًا لذلك، وهو العمل الذى قام به لورنتس دُر Lorenz Dürr؛ وهو جوهر التربية فى العهد القديم فى الشرق القديم(١٣) . حيث تناول دُر التعاليم الحكمية بشكل كبير وقدم موجزًا مفيداً عن المثل العليا للتربية بشكل ليس بكبير وتحدث عنها بشكل مُرض قليلاً، ولم يتحدث مطلقًا عن نظريات التعليم. وجدير أيضًا بالقراءة ما عرضه س. فوكارت C. Foucart فى دائرة المعارف للتربية والأخلاق Hastings's Encyclopedia of Religion and Ethics المجلد الثالث صفحة ٥٣٢ والصفحة التى بعدها. هذا بالإضافة إلى تاريخ الحضارة لـ أ. فيدمان A.Wiedmann وهـ. كيس H.kies(١٤) الذى يعطى معلومات وافرة لموضوع الكتاب. ويجدر بالذكر التحليل الكبير والعظيم لحقيقة الحكمة عند المصريين لـ أ. دى بوك Het Religieus Karakter der oudste egyptische Wijsheid وأيضاً التقرير البحثى لـ هـ فرانكفورت H.Frankfurt: Ancient Egyptian Religion ص ٦٥ والصفحات التى بعدها. وسنعرض فى سياق كتابنا إلى إشارات أخرى أيضًا ذات أهمية١٤أ.

ونحن نحصر كتابنا فى التربية والتعليم عند المصريين القدماء فى مفهومها المحدد، وينتهى تناولنا لها إلى الفترة التى تم فيها تطبيع البلاد بالطابع اليونانى. فالشواهد فى الفترة حتى عام ٢٣٢ ق .م تعتبر مصرية خالصة ولم تنطبع، أو لم تنطبع بالشكل الذى يستحق الذكر بالفكر اليونانى. كما لم يحدث أى حوار مع الفكر اليونانى. كما تم طرح مقارنات مع قيم التربية الأخرى، خاصة المقارنات مع الفلسفة الإنسانية التى لم يكن لها أثر يذكر. وربما من الأفضل أن نبرز التجاوزات الظاهرة والواضحة كما نبرز الاختلافات والتباعدات ونذكر هنا الأعمال التعليمية الجيدة فى دولة ما بين النهرين التى تشابهت مع الشكل المصرى فى بعض الجوانب، خاصة ما يتعلق بالدور الذى تقوم به التعاليم الحكمية ولكنها أيضًا تعطى الفرق المميز مثل الشكل الوظيفى للمعلمين وعائدهم المادى والذين عملوا بشكل مستقل عن المعبد

والدولة. ولقد تحدث فى ذلك س. ن كرامر S. N. Kramer وأ. فالكنشتاين A. Falken-stein[١٥]. ونحن نشكر لكرامر ترتيبه المفيد المختصر الذى تعرفنا من خلاله على أدب الحكمة عند السومارين[١٦] . ولقد تناول نفس الموضوع ى. ى. أ. فان ديك J. J. A. van Dijk فى عمله La Sagesse suméro-accadienne, Leiden, 1953 وبالنسبة للتربية والتعليم عند اليونانيين والهيلينيين فهناك الكتاب الذى ذكرناه فيما سبق لهنرى ماريو[١٧] كما هناك أيضاً الدراسة التى قام بها مارتن ب. نيلسون Martin P. Nilsson, Die hellenistische Schule, München, 1955 . وعن التربية اليونانية فى مفهومها الكلاسيكى الأشمل يأتى كتاب "التربية" "Paideia" لفيرنر ييجر Werner Jaeger.

الهوامش

(١) Jaeger, Paideia III, S. 301 f.. قارن لهذا :Gesetze 643 D - 644 A;

(٢) Henri Marrou, Histoire de l' education dans l' antiquité, S. 34

(٣) Marrou S. 17

(٤) Paideia I, S. 3

(٥) I, S. 13

(٦) Jaeger, Paideia I, S. 13

(٧) Jaeger, Paideia I, S. 45 f.

(٨) Jaeger, Paideia III, S. 302

(٩) قــارن die Übernahme ägyotischer Elemente in die Proverbia der Bibel وأيضـًا P. Humbert, Recherches sur les sources égyptiens وأيضـًا S. Morenz im Handbuch der Orientalistik II, 1, S. 197 ff.

(١٠) انظر لاحقًا ص ٢٠٦ وما بعدها.

(١١) ص٢٠٦ - ٢١١ .

(١٢) انظر ص٢٠١ وما بعدها.

(١٣) Mitteilungen der Vorderasiatisch- ägypischen Gesellschaft, 36. Band, 2. Heft, Leipzig 1932

(١٤) انظر الملاحق

(١٤أ) مقالة "التعليم والتربية فى مصر القديمة التى نشرها Eb. Otto, فى ZÄS ظهرت أثناء مراجعتى لكتابى ولم أستخدمها. وأيضًا التعاليم الديموطيقية التى نشرها س.ر.ك. جلانفلى S.R.K.Glanville فى المجلد الثانى وصلت لى متأخرة لوضعها فى الكتاب. وبها فقط جمل صغيرة مثل: "لا تعلم العابث حتى لا يكرهك" (٤، ٧)؛ "لا تعلم من لا يسمع" (٧، ٥)؛ "علم ابنك الكتابة والحرث وصيد السمك والطير طبقًا لفصل العام." (١٧، ٢٣) وأخيرًا: "لا تتزوج امرأة لا إله لها حتى لا تربى أولادك بطريقة سيئة." (٢٥، ١٧).

(١٥) انظر Die Literaturangaben bei van Dijk, Sagesse, S. 22, anm. 62.

(١٦) Bull. Americ. School of Oriental Research No. 122, April 1951, S. 28 - 31

(١٧) Histoire de l'éducation dans l'antiquité, Paris 1948

الفصل الأول

منظومة التربية والتعليم

(أ) الدولة القديمة:

إن الشواهد التى تتعلق بالجانب التطبيقى للتربية وللتعليم فى الدولة القديمة تعتبر زهيدة للغاية. فقد عثر من هذه الحقبة على نصوص قليلة غير دينية، و قليل ما نعرفه عن التربية والتعليم من خلال هذه الكتابات. ولكن هناك وثيقتين بهما إجابات على نطاق أكبر وأهمية بالغة على أسئلتنا عن الأسس التربوية و التعليمية فى الدولة القديمة. والوثيقتان جاءتا إلينا فى شكل تعاليم موروثة على البردى لبتاح حتب وكاجمنى. صحيح أن النسختين المطروحتين اللتين نقحتا بعناية عثر عليهما فى الدولة الوسطى إلا أننى لا أرى سببًا ضروريًا أن أشك أن تأليفهما تم فى الدولة القديمة خاصة أن الصورة التربوية التى عرفناها من خلال هاتين الوثيقتين تختلف بشكل واضح عن الصورة فى الدولة الوسطى وفى المقابل يتفق ما فى الوثيقتين مع ما نعرفه عن الدولة القديمة.

وسوف نتحدث فى موضع لاحق عن جانب النظريات التربوية التى ظهرت فى تعاليم بتاح حتب[1] . وعلينا هنا أن نبرز السياق العام التربوى فى هذا النص المهم وفى قطعة كاجمنى.

والحديث عن المدرسة نادر جدًا فى شواهد الدولة القديمة. وهناك افتراض لنظام آخر : وهو أن يأخذ الموظف الحكيم ابنًا ليعلمه الخبرات بعد أن يصبح الموظف كبيرا

فى السن، وبعد أن يفهم قواعد سلوك بنى الإنسان وأحوالهم (مصدرالنص رقم ٥)، وبعد حياة طويلة مليئة بالتأمل. والواضح من نص بتاح حتب أن المصريين كانوا يستخدمون كلمة (ابن) بمعنى تلميذ وهو أمر موجود عند شعوب كثيرة[٢] . ونحن نكاد لا نقبل أن الابن الذى طلب له بتاح حتب من الملك أن يكون له بمثابة العصا فى الكبر - عندما مهد بتاح حتب ووصف بشكل دقيق متاعب كبر سنه - نكاد لا نقبل أن يكون هذا الابن هو ابن بتاح حتب من صلبه، ولعل هذا يكون مقبولاً فى سن الشيخوخة والنضج. وليس من شك أن الأب الحقيقى إن كان من الأثرياء فمن الصعب عليه أن يتفرغ لتجارب التعليم. وفى التعليمة رقم ١٢ من تعاليم بتاح حتب (مصدرالنص رقم ٦و ما تلاه) استخدمت كلمة (ابن) بشكل صريح بمعنى التلميذ فى المقابل لابن الصلب الذى استخدمت له فى غير لبس أو سوء فهم كلمة (النطفة) ولقد أبرز بتاح حتب بشكل مؤثر قيمة البنوة الروحية فى المقابل البنوة الصلبية إن كان ابن الصلب متعباً، وكان يفضل أن يعتبر التلميذ الذى يسمع النصيحة ابنًا، وفى المقابل يكون ابن الصلب الذى لا يسمع النصيحة منبوذًا وتتعلق خيبته برحم أمه، وعن إجابات المصريين حول القدر أو حدود التعليم يتحدث الفصل الثالث[٣] . المهم هنا أن نشير إلى أن المفكرين فى الدولة القديمة كانوا يخصون أنفسهم بتلميذ أو بعدد كبير من التلاميذ، وكان يطلق على الواحد منهم كلمة ابن وفى الجمع أبناء (وجمع كلمة ابن كان نادراً فى الكتابات المصرية) ومثل هذه الدائرة من الطلاب كانت تحيط بمؤلف تعاليم كاجمنى (مصدرالنص رقم ٥). فقد ذكر فى القصة أن الحكيم جيدى أخذ معه فى رحلته إلى الملك مكتبته (مصدرالنص رقم ١٨). وكان مع جيدى الذى كان يبلغ ١١٠ أعوام تلاميذ كثيرون لدرجة أنه احتاج إلى مركب خاص لهم. وتظهر فى هذا العدد الكبير عزته ووجهاته.

وقد كان نظام التعليم فى الدولة القديمة يقوم على النظام الأُسَرى فى مكان التعلم. فقد كان التلميذ يبيت فى بيت معلمه بشكل تام، وكان يعتنى بمال معلمه وتدبير

بيته (المصدر النص رقم ٦و). فلا عجب أن تكون من الواجبات البارزة لرجل كهذا فى دور قيادى أن يعتنى بمثل هذا التلميذ (التعليمة رقم ١٢ من تعاليم بتاح حتب، النص ٦و)، فقد كانت استمرارية النظام الاجتماعى تقوم على هذا الاتجاه الذى يضمن للناشئ أن يكون كالموظفين الناجحين. ويذكرنا هذا بما كان متبعًا فى العلاقة بين المعلم وصبيه فى الحرف اليدوية الألمانية فى القرن التاسع عشر أو ما كان مذكوراً من وقت قصير من علاقة فى نظام طالب الماجستير المساعد. وقد كان فى الدولة القديمة استثناءات خاصة لأصحاب المقامات الرفيعة على الأقل للرؤساء والوزير والملك بشكل ضرورى. والعوامل الداخلية هى التى تشكل حكمة الزمن للمعلم، هذه الخبرة التى يكتسبها المعلم من خلال حياة واعية. وإلى جانب هذا العرف بأن يختار الموظف تابعه وأن يؤثر فيه من خلال الاقتداء بشخصيته كمثل أعلى ومن خلال المشاركة فى الأعمال اليومية والتكاليف الصغيرة المتكررة التى يفهمها التلميذ من تلقاء نفسه، إلى جانب هذا العرف كان هناك اتجاه فى مصر، كان معروفًا جيداً فى بلاد أخرى أيضًا، هو نظام تعليم الغلمان.

وفيما يتعلق بمدارس البلاط فالنصوص لا تعطينا تفاصيل، وإذا أردنا ألا ننساق وراء الاستنتاجات الخطيرة من خلال الكتابات التى تتحدث كثيراً عن أيام الصبا، فعلينا إذا أن نكتفى بالألقاب والأقوال القصيرة للذين يتحدثون عن ماضيهم المدرسى[٤] .

وفى البلاط كان معلم أبناء الملك وأبناء الموظفين يحمل لقب كبير معلمى أبناء الملك، مما يعطينا استنتاجاً بأنه كان هناك معلمون كثيرون يرأسهم كبير المعلمين هذا والأمر يتعلق كثيراً بامتياز مهنى لصاحب هذا العمل الملىء بالمسئوليات لدرجة أن لقب المهنى "كبير" أو "رئيس" فالمعلم العادى لم يكن معروفًا[٥] .

والمعلومات القليلة حول تعليم البلاط تقتصر على الأقوال القصيرة للموظفين الذين كانت لهم فى فترة الصغر زمالة دراسية مع أولياء العهد والأمراء الآخرين، والذين

كانوا بطبيعة الحال فخورين طوال حياتهم بهذه الطفولة. وهذا سبب أن الكثيرين منهم، على الأقل فى الأسرة الخامسة، كانوا فيما يبدو منتمين لطبقة عادية، إذ لم يرد ذكر آبائهم على الإطلاق. فالطبقة الجديدة كان لها ظهور متكرر فى هذا العصر. والمعلمون كانوا يهتمون بشكل تفصيلى بالمشكلات التى تتعلق بالرقى الاجتماعى للمحيطين بهم ولغير المحيطين بهم[٦] . والحق أيضًا أن نبيل القرية كان على العكس من هذا يركز على الحقوق المكتسبة له بحكم الميلاد، كما أبرز أمير الإقليم فى الأسرة السادسة بوضوح أنه نشأ فى البلاط صبيًا بين أبناء أمراء الأقاليم "طبقًا لمكانته" (قارن مصدر النص رقم٤).

ولقد كان المصريون الفرحون بالألقاب يذكرون تعليمهم المميز فى البلاط ومن هذه الألقاب : "ربيب الملك" أو بمعنى الغلام السابق أو "الذى رباه حورس سيد القصر"[٧]. ووصل إلينا أن فتى تلقى تعليمه الجماعى بين أطفال الملك فى البلاط. وبقى فيما يبدو فى البلاط إلى سن الزواج، ثم تزوج ابنة الملك ويمكننا القول إن زواجه كان منطقيًا (مصدر النص رقم ٢).

والأمر كان لديهم أقرب إلى التعليم منه إلى الكسب؛ إذ إن هؤلاء الفتية كانوا يأملون فى الصغر أن يكونوا موظفين. ولهذا كانت هناك الخدمة البسيطة الخاصة فى احتفالات الملك مثل حمل الإناء للملك الذى يغسل فيه جلالته قدميه أو نعله الذى يرتديه فى أماكن العبادة. أو مثل هذه الخدمات التى تحتاج بسبب القرب من ذات الملك إلى طهارة. ولا تحتاج إلى معلومات كبيرة أو مهارات[٨]. وبهذا كان الصبية يشهدون الاحتفالات الكبرى فى قرب مباشر للملك ليتعلموا الشعائر التى يجب عليهم أن يعرفوها بشكل جيد عندما يصبحون فى المستقبل موظفين.

وطبقًا للنظام المتبع فقد أصبح هؤلاء الغلمان موظفين كبارًا، ككاهن كبير فى ممفيس (بتاح شبسس، النص٢)[٩] أو عمدة العاصمة، أو وزير[١٠] .

والاتجاه العام للتربية والتعليم فى البلاط كان أولاً بسبب الحاجة الاجتماعية

للموظفين العاملين فى الإقليم الذين رأوا فى القرب من الملك فرصة مناسبة لتعليم أبنائهم، هذا فى ظل المركزية الصارمة لنظام الحكم فى الدولة القديمة. ولهذا كان كبار الموظفين يهتمون بأن يكون هناك رابطة للجيل الجديد مع أولياء العهد من خلال زمالة المدرسة وزمالة الصبا. كان التميز أن يسمح للموظف أن يرسل أطفاله إلى البلاط، والحق يقال فقد اهتم القصر بمثل هذه الصداقات حتى لا تتأثر الدعائم الدينية للملكية وحتى يضمن القصر طبقًا لقوى الألعاب السياسية تبعية هؤلاء له. ولعل بسبب نظام الحكم تطور التعليم فى البلاط لأبناء النبلاء عندما أصبحت مراكز القوى فى أقاليم الصعيد تورث فى حوالى آخر الأسرة الخامسة؛ إذ إنه من الصعب على صاحب المنصب أن ينتقل أو يستدعى كثيرًا إلى مقر الحكم أو أن يستبدل موقعه مع زميل فى مقر الحكومة، بل كان يمكث فى إقليمه البعيد عن الحكم وكان بطبيعة الحال يجعل أبناءه يخلفونه فى منصبه.

(ب) الدولة الوسطى:

نحن لا نعرف إذا ما كان المبتدئون فى درس القراءة والكتابة يجتمعون فى الدولة القديمة فى فصول أم لا، فبصفة مؤقتة ليس هناك شىء يتحدث عن هذه الجزئية، كما أن الدرس الابتدائى كان فيما يبدو فى يدى الموظف المختص، وهو "معلم التلاميذ".

وأقدم ذكر لكلمة فصل مدرسى كان فى عصر الاضمحلال الأول الذى تلا انهيار الدولة القديمة، أى الفترة التى انهارت فيها بشكل تام وحدة الدولة القديمة وظهرت قوتان متنافستان واحدة فى الشمال تحكم فى هيراكنوبوليس وأخرى فى الجنوب فى طيبة. واعتمدت كل قوة منهما على حكام الأقاليم شبه المنفصلين. وفى مقبرة واحد من هؤلاء نجد شمالاً فى مقبرة حاكم أسيوط لأول مرة كلمة مدرسة وبالمصرية "قاعة الدرس" فى علاقة للأسف غير كاملة الفهم لتهشم النص، حيث ذكر: "كل كاتب وكل

حكيم ... ، والذى ذهب إلى المدرسة : إذا مر بهذا القبر وتعامل بالبر وصلى صلاة القرابين فسأعمل من أجله فى الحياة الآخرة"[١١]. والمتوفى وجه كلامه فى النص بشكل مقصود فقط إلى الذين يقرأون والموظفين والحكماء والمجموعة الأخرى أو المجموعات الأخرى التى ذكرت فى الجزء المفقود[١٢] من النص والفئة الأخيرة (الذين ذهبوا إلى المدرسة).

ودون أن نسأل متى وأين فقد عمل المعلمون بالتنسيق فيما بينهم. بعد أن كان الواحد منهم يعلم تلميذه الخاص من أساسيات القراءة والكتابة حتى النضج، وأدركوا أن التلاميذ فى المراحل الابتدائية أفضل لهم أن يتعلموا فى شكل جماعى، فأصبح من الضرورى أن يكون هناك معلم عام لمجموعة من التلاميذ. ونحن لا نعلم متى وأين بدأت هذه الخطوة. فقط نرى أن المصريين فى الدولة الوسطى هم الذين وضعوها، لا سيما فى الأسرة العاشرة. ومنذ هذا الحين ونحن نرى كثيراً كلمة فصول أو ما نسميه فى حاضرنا مدارس.

وفيما يتعلق بالعقيدة المصرية لم يحدث تطوير فى القدسية الإلهية للمدرسة. ولم يتغير بشكل نسبى الوضع فى العصر المتأخر تاريخيًا، وهذا بالتأكيد نتيجة لعدم التطور هذا. كما أنه لم يكن هناك ضرورة واضحة للتغير، فقد كان هناك على أى حال إلهان للحماية الإلهية للمعلمين والتلاميذ، وكانا إلهين للكتابة والحكمة (المكتوبة) وهما سيشات وتوت. وتعلق التلاميذ فقط بهما. تعلقوا فى العصر القديم أكثر بالإله سيشات وفى العصر الحديث تعلقوا أكثر بالإله توت[١٣]، ولم يكن تعلق التلاميذ هذا فى مثل تعلق السومريين بالإله نسابا.

وفى عصر أحدث نوعًا ما عرفنا أول كتاب مدرسى وهو (كيميت Kemet)[*] وسنتعرض له فيما بعد[١٤]. وفى بداية الأسرة الثانية عشرة عثرنا على تعاليم تتحدث

(*) كيميت (Kemet) كلمة فرعونية تعنى مصر آنذاك (المراجع)

قليلاً عن النظام المدرسى. وهى أقدم أثر على الإطلاق يتحدث عن المدارس المصرية (مصدرالنص رقم ١٢). ونرى فيها رجلاً عادياً بلا لقب يسافر من الدلتا إلى الجنوب حيث مقر الحكومة، التى كانت فى هذا الوقت إلى الجنوب قليلاً من القاهرة على الشاطئ الغربى، سافر هذا الرجل ليلحق ابنه بمدرسة الكاتبين. و(مدارس الكاتبين) ربما تعطينا استنتاجاً أنه كان هناك فى هذا الوقت مدارس أخرى كمدارس الحرفيين. وفيما يبدو كان التلاميذ فى الغالب من أبناء كبار رجال الحكومة أو ربما من أبناء العاملين بالحكومة. ويظل الأمر غير واضح إذا ما كان هناك مثل هذه المدارس فى سائر البلاد أم لا. فالنص هذا لا يؤيد هذه المسألة ولا ينفيها. وإذا كان هناك مدارس فى الأقاليم، فقد كانت مدارس العاصمة على أية حال هى الأفضل والأرقى. وفى ظل النزعة القوية لتوريث المناصب أراد صاحبنا خيتى أن يرسل ابنه لهذه المدرسة لجودة التعليم بها ولوجهة نظر أخرى : لقد كان يأمل فيما هو مفيد فيما بعد. وبالنسبة لمفهومنا الاجتماعى المعاصر يعطى تعبير "بين أبناء العظماء" انطباعاً خطيراً. فإذا كان التعبير مقصوداً وليس مجرد كلمة تقال لتلميذ فإن معناها أن المكانة الاجتماعية للمتعلمين كانت لجميع المتعلمين فقط فى الدولة القديمة وليست لجميع المتعلمين فى عصر خيتى[١٥].

ويذكر ج. بوسنر G. Posener بشكل مقنع أن تجميع الأطفال فى فصول ومدارس فى بداية الدولة الوسطى كان نتيجة للاحتياج الكبير للموظفين المتعلمين بعد تغيير التقاليد من خلال عصر الانتقال الذى كان إلى حد كبير غير مثقف وغير منظم، أما الدولة الوسطى فقد جعلت من خلال حكمها الصارم مكانة خاصة لجهاز الموظفين الذى تشكل بطريقة فنية وأخلاقية[١٦]. وشمال مصر ,أى الجزء الذى عانى على الأقل تحت الاضمحلال قدم ظروفاً مناسبة بهذا التعليم أكثر من أقاليم الجنوب التى كانت تعيش تحت نظام الإقطاع. وتناسب هذا مع فكر الأسرة الثانية عشرة فى مركزية صارمة، كلما قابلنا مدرسة لموظفى المستقبل فى مقر الحكومة.

ولعل وجود مساكن داخلية ترتبط بهذا النظام التعليمى لم يتحقق بصفة مؤقتة . ويعطى خيتى ابنه بيبى الذى كان فى سن المراهقة إرشادات عما يجب عليه أن يتحدث عنه بعد انصرافه من المدرسة بعد أن يعلن عن وقت الانصراف فى الظهر (مصدر النص رقم١٢ ج). ولكن من الواضح أن خيتى يسكن فى إقليم فى شمال مصر وأحضر ابنه من هناك إلى المدرسة؛ فلنا أن نفكر فى وجود مثل هذا السكن الخاص فى مصر القديمة. ونحن لا نعرف هذه الجزئيات مثل أوقات الفرا غ والطعام وتكاليف المعيشة إلى آخره.

وتظل الجزئيات غامضة، ولكن لنا أن نعلم أن الاحتمال الكبير أن الفتى بيبى كان عليه أن يهتم قبل كل شيء بكتاب كيميت المدرسى؛ إذ إن الأب يستشهد فى توجيهاته بجملة منه[١٦] . وفى كل الأحوال كان هذا هو التدريس الابتدائى أما التعليم الحقيقى فكان يأتى فيما بعد من خلال المساعدة الشخصية لأحد الموظفين أو ربما لحرفى أو طبيب أو حسب المهنة التى يختارها الفتى[١٨]. والتقسيم المتبع منذ هذا الوقت للتعليم فى التاريخ المصرى هو تعليم أساسى وتعليم أعلى، لم يستبدل بالتقسيم بين التعليم البسيط والتعليم الأسمى كما فرق أفلاطون بالشكل الفلسفى[١٩]. وفى المقابل كانت المراحل الأولية للتعليم تركز على التعليم العام بينما كان التعليم الحقيقى للإنسان يتم فى المراحل المتقدمة التى تركز على المعلومات المتخصصة، فالمصرى فى المراحل الأولى للتعليم كان يقرأ التعاليم الكلاسيكية ثم يتناول فيما بعد الخطابات الرسمية والحسابات والضرائب إلى آخره[٢٠] . والأمر يتشابه مع تعليمنا المعاصر إذا لم نرد أن نتحدث بالتفصيل عن المرحلة الأولى مروراً بالمرحلة الثانوية حتى امتحانات التعليم العالى.

ويبقى سؤال حول العلاقة بين المدرسة التى فى مقر الحكومة التى أرسل خيتى إليها ابنه وبين مدرسة البلاط فى الدولة القديمة. وعلينا أولاً أن نوضح أن تعليم البلاط ظل غير متغير ولعب دوراً خاصة فى فترة قوة حكام الأقاليم التى انتهت بإعادة الوحدة فى الأسرة الحادية عشرة. وسوف نرى النصوص المتعلقة بهذه النقطة. ونحن لا نرى

أن التعليم فى البلاط للأمراء الذى جاء من الدولة القديمة لا يمثل المدرسة التى أرسل إليها خيتى ابنه بيبى، وإلا لذكر خيتى الأمراء بدلاً من أبناء الموظفين، ولكن من الممكن أن تكون هذه المدرسة قد انشقت عن تعليم البلاط والصورة قد تتعلق بلا داعٍ إذا أخذنا أن أصلهما منفصل. والسياسة التى كانت متبعة فى الدولة القديمة من حيث تقديم الإغراءات الكبيرة لحكام الأقاليم الذين كانوا يعيشون بعيداً عن القصر من حيث خلق ذكريات الصبا والدراسة مع الملك وأخوته والصداقة معه(٢١) - هذه السياسة عادت من جديد بعد فترة انهيار الدولة بمجرد عودة قوة القصر. وجدد القصر هذه الأهمية الكبيرة وكما كان الوضع قديمًا حدد إمكانية تكوين رابط نسب من خلال الزواج.

وقد كان هناك فى فترة الكفاح للحرب الأهلية بشكل قليل تعليم فكرى وتدريس أدبى. وكان هناك تعليم رياضى كبير. وكان لهذا تأثير على أولاد أمراء الأقاليم. ويشد اهتمامنا بشكل كبير خبر مثل الذى ذكره خيتى الأسيوطى من أنه تعلم السباحة فى البلاط الملكى مع الأمراء (مصدرالنص رقم٧)، ويتضح من النص أن أمير الإقليم أغفل الكلام عن تعليمه الفكرى. ولكنا نعلم من نصين آخرين أنه كان هناك شىء آخر لتعليم الغلمان غير الرياضة، ففى حالة جاء ذكر إيحا Iha مساعد أمير إقليم البارشا أحانيخت Ahanecht الذى عين معلمًا لأطفال الملك كما ذكر فى قبره فى الإقليم الذى نشأ فيه(مصدرالنص رقم١٣). ولقد أبرز فى النص أنه كان من كفاءاته الكبيرة أنه كان يلم بالتشريفات الملكية. ولقد كان لهذا بالتأكيد أهمية فى التعليم. التشريفات فى مصر جعلت التفريق بين الناس مفهومًا وصحيحًا.

لقد استنتجنا أن الأدب أخذ أخيراً وضعه، استنتجنا هذا ليس من تلاميذ الأقاليم ولكن من فم الملك نفسه. حيث يقول الملك خيتى من الأسرة العاشرة الذى عاش فى فترة ليست بعيدة عن مؤلفى النصين السابقين، يقول هذا الملك لابنه وخليفته ميرى

كارع : "لا تقتل شخصًا عرفت فيه جانب الخير وغنيت معه الأناشيد" (مصدرالنص رقم ٨ب). وسوف نتحدث عن أسلوب الإنشاد هذا[٢٢] . وعلى أية حال فقد كان ولى العهد يقرأ الأدب الكلاسيكى فى (المدرسة) مع أبناء كبار الموظفين.

وكما كان الحال فى الدولة القديمة، ولكن بشكل أكثر، كان كبارالموظفين يستشهدون بشبابهم فى البلاط فلقد كان لربيبى وتلاميذ الملك مكانة عالية فى سائر الأقاليم ويعلى النص رقم ٢٠ من هذه المكانة وكأن الملك يقوم بنفسه بعملية التعليم. ولكن بلا شك الأمر لا يتعلق فقط بالفخر فطبقًا للنظريات الملكية عند المصريين فى مفهوم الأرض أو القصر كان الأمر يتعلق بانتظام نيابة عن القصر.

ولقد نشأ من خلال نظام تعليم هولاء الربيبين علاقة ثقة خاصة بين الملك أو ولى العهد وبين أولاد الأكابر. وقد كان الملك من حين لآخر يذكر بهذه الرابطة القوية عندما يكلف واحدًا من كبار موظفيه بمأمورية خاصة مهمة. لذلك نقرأ فى مرسوم (-III Sesis tris) الثالث إلى كبير موظفى المالية (إى -خر -نوفرت I-cher-nofret) الذى ذهب لترميم أماكن العبادة فى أبيدوس ولينوب عن الملك فى احتفال عيد أوزوريس أن الملك اقتنع بأن إى خر نوفرت سيتبع ما يتمناه الملك؛ إذ إنه قد تعلم فى البلاط (مصدرالنص رقم١٦)[٢٣] .

وتوقفت الأخبار عن تعليم البلاط من الدولة الوسطى حتى العصر اليونانى. ولقد ذكر ديودور (مصدر النص رقم ٦٢أ) أن والد سيزوستريس (يختفى خلف الشكل فى السطر الأول سيزوستريس الأول ولكن توجد ملامح سيسوستريس الثالث وملوك آخرين للأسرة رقم ١٢)[٢٤] جمع الأطفال الذين ولدوا فى يوم ميلاد ابنه من كل البلاد ليعتنى بتعليمهم فى القصر مع الأمير الصغير طبقًا لرؤيا حول أهمية ابنه فى المستقبل، ومن جانب آخر فالقصة تبرز الأهمية الكبيرة للرياضة.

وإلى جانب هذه الحالات التى كان يشترك من خلالها الغلمان الربيبون فى تعليم جماعى مع أبناء الملك كان هناك اتجاه جديد ما زال مقصوده الحقيقى غير واضح لنا

حتى الآن. وبلا شك كان هذا الاتجاه أيضًا للتربية والتعليم داخل القصر. حيث يتم الاعتناء بما كان يسمى "الكاب" أو ما يشبه حاليًا "المخبأ" وقد سجل فى هذا الوقت لأول مرة فى الكتابات بشكل واضح. وقد تلقى الأطفال التعليم فى هذا المكان المختفى والمحمى. وفى الغالب كان الأطفال من أصل بسيط وعادة لم يتقلدوا فيما بعد مناصب عليا حيث لم ينالوا أكثر من لقب "ابن الكاب"(٢٥) وهذا أمر لافت للنظر. ونحن نجد الكثير من الموظفين الذين كانوا يعملون من خلال إدارة وخدمة هذا النظام. مثل المدير والخادم بمختلف الطبقات. وفى ظل هذا الاتجاه التعليمى نتساءل عن المدرسة التى أرسل خيتى إليها ابنه فى مقر العاصمة ألم تكن متساوية مع نظام الكاب فنجد ثلاثة أنواع من التعليم فى مقر الحكومة فى الدولة الوسطى؟ فالإجابة عن هذا السؤال لا تزال بصفة مؤقتة غامضة.

(جـ) الدولة الحديثة:

إذا كانت الوثائق التى تتحدث عن التربية والتعليم فى الدولة القديمة والدولة الوسطى قليلة بحيث اعتمدنا بشكل كبير على الألقاب والأقوال الموجزة والتعاليم الحكمية والأقوال التى تتحدث من وقت لآخر عن السير الشخصية، فالأمر يختلف بشكل كبير فى الدولة الحديثة. والأمر لا يتعلق فقط بأن النصوص كثيرة، ولكن أصبح لدينا نصوص مدرسية حقيقية على البردى أو القطع الحجرية والألواح الخشبية وأيضًا كراسات بواجبات مدرسية يعدها التلاميذ للدراسة أو فى داخل الحصة. وهناك أيضًا نصوص تتعلق بحاجات التلاميذ والمعلمين، والأهم من ذلك هناك نصوص توضح بشكل صريح نظريات التربية والتعليم بطريقة ليست غالبًا أفضل وأعمق من تعاليم بتاح حتب، ولكنها مفهومة لنا على أى حال.

وإن ظلت بعض الأسئلة غامضة علينا، فإن الأمر يرجع إلى أن هذه النصوص وضعت أساساً لتعليم المادة، وليس للذين ليس لهم صلة بالموضوع كما هو الحال لدينا نحن الأوروبيين في القرن العشرين، وفي الغالب وضع المعلمون هذه النصوص لتلاميذهم من خلال مختارات متوارثة طبقاً لذاكرتهم لا من خلال تدبر هذه المختارات أو الاستنتاج منها، فكثيراً ما يأتي للمرء انطباع بأن المعلم كان يحتاج لشكل محدد للواجبات المدرسية، وكان يقلب في ذاكرته أو في أوراقه القديمة حتى يصل من خلالها إلى مادة كافية، ثم انضمت الجزئيات كما تشاء بعضها إلى البعض: الحث على الاجتهاد، ومدح مكانة الموظفين والرياضة على سائر المهن ترغيباً للتلميذ لكي يصل من خلال استمرار الترغيب إلى الهدف المنشود، الأغاني والأناشيد للملك والمدينة، وبشكل غريب تأتي أيضاً أغاني للمعلم عرفاناً له، وأيضاً ممارسة المراسلات والتكاليف التدريبية وكأنها واجبات مدرسية[٢٦] وسوف نتناول فيما بعد جانب التخصص التربوي لهذه النصوص، ولكن نتحدث الآن عن الشكل الخارجي للدراسة، وعند حديثنا عن المدرسة فليس هناك شك في أن التلاميذ كانوا يتلقون تعليمهم الابتدائي في شكل جماعي؛ فهناك نصوص صريحة مثل تلميذ فاق زملاءه في المدرسة الذين هم أكبر منه سناً (مصدرالنص رقم٣٤، وانظر أيضاً مصدر النص رقم ٣٢) أو أن التلميذ ينادى عليه في الصباح : "انهض وخذ مكانك فزملاؤك كتبهم الآن أمامهم" (مصدر النص رقم ٣٨د). ولقد عثر علماء الآثار في أماكن مختلفة على بقايا من هذه المدارس وإن لم يكن هناك قاعات للدراس، فالتعليم كان في الغالب تحت السماء المكشوفة، ولكن الأطلال هي التي تدل في هذه الأماكن على الأداء التعليمي . ولقد كان التلاميذ يؤدون واجباتهم المدرسية على كسر الأواني الحجرية وكسر الأحجار الجيرية على اعتبار أنها الأرخص. ولقد كان هناك مدرسة من مثل هذه المدارس في الأسرتين ١٩و٢٠ خلف صالات المعبد الجنائزي لرمسيس الثاني غرب الأقصر، وبما أن المراسم الجنائزية كما هو شائع كانت تتم في هذا المكان لهذا الملك المشهور وعلى الأقل حتى رمسيس التاسع نفركارع[٢٧] فعلينا أن نتوقع أن النظام الكهني للمعبد الجنائزي في الغرب كان يعلم

فى هذه المدرسة النشء القراءة والكتابة. ولقد ابتعدت هذه المدرسة عن المؤسسة التعليمية التى كانت فى دير المدينة وهى مدينة الحرفيين والعمال فى الدولة الحديثة. وكان على الرسامين والنحاتين أن يجيدوا القراءة والكتابة حتى يتمكنوا من أن يغطوا الممرات والحجرات الصغيرة للمقابر الملكية التى تحت الأرض بالكتابات المصورة والنصوص الدينية الطويلة التى لا تزال تثير دهشتنا حتى اليوم(٢٨) . وإنه لمن الطبيعى أن يكون هناك مثل هذه المدارس ليس فقط فى الجانب الغربى للأقصر، ولكن أيضًا فى الجانب الشرقى حيث المدينة السكنية حتى إن لم يتم العثور على مدرسة بعينها بسبب الظروف غير المناسبة للتنقيب. وعلى أية حال فإننا نفهم من أحد النصوص (قارن مصدر النص رقم ٣١ب) أنه كانت هناك مدرسة فى معبد موت فى الكرنك حتى إن لم تعثر الحفريات على آثار لها حتى اليوم. وهناك نصوص مدرسية أخرى ترجع إلى منف حيث كان هناك معبد للتاسوع فيه شخص زار هرم زوسر يتباهى بأنه كان معلمًا، انظر .Firth und Gunn, The Step Pyramid S.77ff وعلى كل حال شَكَّلت فى الدولة الحديثة كل مجموعة مهنية، يجب عليها أن تجيد القراءة والكتابة، وتعمل على تعليم الصبيان، المبتدئون فى فصول والمتقدمون كمعاونين، وسوف نتحدث عن هذا لاحقًا.

ومن خلال الموظفين المسئولين عن المدرسة ,يتضح مسميات متفرقة لما هو مسمى واحد فى مصر. فالمسمى العام هو قاعة الدرس(٢٩)، لكننا نرى إلى جانب هذا "مكتب الكتابة"(٣٠) أو "ورشة عمل للكتبة"(٣١) . ويتضح أن مدرسة مثل التى كانت فى دير المدينة كانت على أفضل وصف "مكتب كتابة" ويمكن أن تسمى فقط (مصلحة) يعلِّم فيها موظفو الإدارة النشء.

والتلاميذ كانوا يعيشون بالتأكيد فى بيت الأسرة ويذهبون منه إلى المدارس. فقد كانت تجمعات سكنية ومكان لمدرسة فى دير المدينة(٣٢)، ونقرأ فى تعاليم آنى (مصدر

النص رقم ٢٨ ب) بشكل صريح أن التلميذ (كانت أمه بالمناسبة هى التى تذهب به إلى المدرسة وليس الأب) فمن الآن فصاعداً فسينال طعامه فى البيت.

ومن هذا يتضح لنا بشكل بديهى أن التلميذ كان يرسل إلى المدرسة، فالمصريون القدماء لم يكن لديهم التعليم الإلزامى حتى فى عصر الإمبراطورية حيثما كانت هناك حاجة كبيرة لمن يجيدون الكتابة، وخيرة الشباب كانوا يميلون إلى المهن الحرة. وكثيرا ما كنا نعلم أن الجيش كان يجند الشباب قهراً دون رغبتهم أو دون رغبة الوالدين؛ لذلك كانت المهن الكتابية، لاسيما من الموظفين، تقوم بعمل دعاية نشطة لنفسها فى مواجهة مثل هذه المهن التى تثير فى الشباب متعة المغامرة أكثر من حياة الموظف الإدارى التى هى حقًا آمنة ولكنها مملة. ونحن نرى الاهتمام بجيل جديد كاف من الكتبة ليس فقط من خلال توجيهات المعلم المتكررة لدرجة الملل وليس فقط من خلال البقاء على الولاء للمهنة وألا يكون جنديًا أو مزارعًا أوحرفيًا أوصياداً أو بحاراً. ولكن أيضًا من خلال صلاة للإله تحوت من أحد الكتبة والتى قال فيها بتعبير بليغ : "يا رب أعط الكاتب الإلهام لتشهد له طاعته لإله الكتابة ولتشهد له أعماله الكتابية، حتى يأتى الناس – وهكذا يتصور الموظف – مع أطفالهم ويعظموا لهم هذه المهنة، ويدخلوهم المدرسة" (المصدر النص رقم ٣٨ أ).

وما نعرفه عن المدارس فى الدولة الحديثة أكثر مما نعرفه عن الدراسة فى العصور السابقة وفى السنوات الابتدائية – حيث المدرسة بمعناها الحقيقى – كان التلميذ يتعلم الأعمال الكلاسيكية غالبًا عن طريق النسخ بينما كان الطالب فى السنوات التى يكون فيها معاونًا يتعلم الأدب المعاصر والأشياء العملية[٣٣] . ولكن ظهرت أيضًا أهمية الرياضة كما نرى فى قصة الحقيقة والكذب حيث تحكى القصة أن الابن من الحقيقة تعلم فى المدرسة أن يكتب على أفضل وجه وأن يتدرب على أعمال الرجال (المصدر النص رقم ٣٤).

ومن الواضح أنه كان هناك للمبتدئين التجميع فى فصول وأيضًا الدرس الخاص. ولم يكن فى الغالب هناك ذكر - كما رأينا - للتعليم الإلزامى. ولقد كتب أحد الموظفين (مصدر النص رقم ٣٥ ل) : "لقد ربانى أبى - لقد كان حكيمًا وعلمنى بشكل كبير". ولكن نرى أيضًا أن معلمًا غير معروف يأوى طفلاً صغيرًا (مصدرالنص رقم ٣٩و) : "لقد تربيت طفلاً على يديك، و كنت تضربنى على ظهرى وهكذا تدفّق علمك إلى أذنى".

وبصفة عامة يصبح المرء موظفًا أو كاهنًا بعد أن يلم بفن القراءة والكتابة فى الدراسة المتخصصة. ثم يصبح (مساعدًا) ولكن يسمح له أن يحمل لقب (كاتب)، والأمر بالنسبة لهؤلاء يتعلق غالبًا بطبقة الذين يجيدون الكتابة، بغض النظر عن الرسامين والنحاتين الذين يكتبون النصوص على الجدران.

وكمساعد - أو بالمعنى الحرفى "الذى تحت أمر فلان" - أصبح الموظف الاحتياطى رجلاً ذا خبرة يشارك فى العمل وهو لا يزال يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه. ولذلك نرى مساعدين كثيرين فى الفروع المختلفة للإدارة : فى دار الخزائن الملكية، فى إدارة قطيع أبقار آمون، فى هيئة ضباط المركبات أو فى ورشة العمل الفرعونية (= الترسانة) وهكذا. و كان المعلم أيضًا من وقت لآخر مثل هذا المساعد فى التدريس : وتتحدث بردية أنستاسى الأولى عن حورى الذى كان يعمل مساعد معلم فى دار الكتابة حيث كتب خطابًا لاذعًا لا يزال محفوظًا لأحد زملائه (مصدر النص رقم ٣٥أ)[٣٤] .

ويمكن لتعليم المساعدين أن يؤتى ثماره بشكل أفضل إذا كان تحت يد الأب نفسه. ونعلم من اثنين من كبار كهنة آمون أن المعلم الذى كان يعلمهما المهنة وكانا له بمثابة عصا الشيخوخة وكانا له مساعدين وخليفتين لم يكن غريبًا، بل كان أباهما الفعلى. أمنمحات من الأسرة الثامنة عشرة يحكى لنا بالتفصيل علاقته بالأب (مصدر النص رقم ٢٦)، وباكنخنسو من عصر رمسيس الثانى يوضح لنا فى سيرته لنفسه

(المصدر النص رقم ٣١) أنه أنهى المدرسة بمهارة بعد أربع سنوات باعتباره "ولداً نجيباً"[٣٥] وبعد أن عمل لمدة اثنى عشر عاماً فى الإسطبل العسكرى تدرج فى المناصب الكهنوتية لمعبد آمون تحت يد أبيه. وكتب أمنموبى مبادئ تعليمه (النص ٥١أ) "لأصغر أبنائه الذى كان أصغر أتباعه درجة ... حورماع خرو". ويتضح من ذكر الأم أن المقصود بالابن هو ابن الصلب، فقد اتخذ أمنموبى ابنه تلميذاً وعمل معه فى مكتبه[٣٦] .

ولقد كتب المعلمون هذه النصوص لتلاميذهم الذين كتبوها عن طريق النسخ أو الإملاء. وسوف نتحدث لاحقًا عن أهمية هذه النصوص المدرسية بالنسبة للأساليب التربوية. ولقد تناولت هذه النصوص فى الأساس الجوانب الحياتية لهؤلاء الشباب، ولم تأخذ من خلالها أفضل صورة لحماس التلاميذ. وهم بالتأكيد لم يكونوا أطفالاً فى هذا الوقت. والأمر كان أكثر من تسلية بريئة كانوا يفعلونها بدلاً من أن يفردوا على حجرهم أوراق البردى مما عرضهم للوم المعلمين. فالرقص والخمر والفتيات العاملات إلى جانب تسلية الصيد، كل هذا كان دائمًا يسبب اللوم من المعلم (مصدر النص رقم ٣٨ج، النص ٣٧ أ، ب، النص ٣٦، النص ٤٦، النص ٣٩ج، و) وإلى جانب هذا كان التهديد والوعيد بالعصا والحبس مع العصا (مصدر النص رقم ٣٨ج، النص رقم ٤٦) وسنتناول الأساليب المختلفة التى كان يعيد بها المعلم تلميذه إلى الرشد : وسوف نتناول بالتفصيل السخرية والحث على الفضيلة والعقاب والقدوة[٣٧] .

وفيما يخص العلاقة بين المعلم والتلميذ الشاب فليس هناك أخبار عن حقيقة هذه العلاقة، لا من خلال كلمات المعلمين المبالغة التى كانت عنيفة ولكن مألوفة ومتكررة ولا من خلال كلمات الشكر من التلاميذ التى كانت غير مخلصة وأيضًا معتادة (والتى كانت ترجع أيضًا إلى ما يتمناه المعلم الذى يملى: (مصدر النص رقم ٣٩و) ولكننا نجد من حين لآخر صورة للمودة الحقيقية من المساعد لمعلمه، مثل دعوة قوية فى نهاية

خطاب خاص تمامًا بالعمل، إذ يطلب كاتب الخطاب من معلمه أن يأتى ليزوره فى ممفيس : "لقد صار قلبى فى تبرم، ولكننى لا أستطيع أن أتحدث لك بهذا فى الخطاب" (مصدر النص رقم ٤٥ب). وهذه نبرة حقيقية توضح لنا ثمرة نصيحة لشاب : "فلتهب نفسك لأحد الكبار حتى يحبك بسبب شخصيتك ويرسلك بالتكاليف وحتى يطمئن قلبه .... كن نافعًا له كما تنفعه سيدة بيته وكن له كابنه من صلبه ولا تبتعد عنه فى لحظة ما ..." (مصدر النص رقم ٤٢ب).

ولقد جعل المصريون هذه العلاقة الشخصية بين المعلم والتلميذ حجر الزاوية فى العملية التربوية والتعليمية. ولعبت هذه العلاقة دورًا أساسيًا فى التعليم فى اليونان، ولكن كان الوضع هناك على أساس اللواط إلى حد كبير[٣٨]؛ أما فى مصر فلم تذهب هذه العلاقة إلى شىء بعيد، وحب الغلمان الذى كان معروفًا فى مصر - ولكن كذنب مستقبح - لم يكن له دخل بالتأكيد فى هذا الموضوع. وليس مصادفة ألا تكون فى النصوص العديدة نغمة سيئة. فالعلاقة بين المعلم والتلميذ كانت إلى حد كبير كما عبر عنها المصريون[٣٩] علاقة أب بابنه.

وبصفة عامة كان هناك نظام للتلميذ مثل ما كان فى الدولة القديمة، وتشكل هذا النظام طبقًا لتطور نطاق النظام المدرسى والتعليمى فى الدولة الحديثة. وبصفة عامة لم نعد نجد لفظ (أطفال) للتعبير عن التلاميذ رغم أن البنوة الروحية كانت لا تزال موجودة (مصدر النص رقم ٤٢ج)[٤٠] . ولكن هذا التعبير القديم الجدير بالاحترام وجدناه فى موضع حيث كبار رجال الدولة المقربين من الملك. إذ استخدم مساعدو ومعاونو الوزير كلمة أطفال (مصدر النص الرقم ٤٩). وهذا يعد شيئًا مفيدًا، إذ يمكن من وجود علاقة ثقة حقيقية بين الموظف ذى المسئوليات الكبيرة وبين الدائرة المحيطة به. فهل يقوى هذا مكانة الألقاب فى مصر لهؤلاء الخاصة[٤١]؟

ولا نعلم كيف كانت تنتهى عملية التعليم. ويبدو لى صِحَّةَ ما رآه إرمن Erman[٤٢] بشكل محدود بأنها تنتهى بامتحان اختبارى أو عمل ممتاز ككتابة بردية كبيرة بشكل

جميل. وطبقًا لعناية المصريين فهذه البرديات كانت للتعليم نوعًا ما أو كان هذا الامتحان واحداً من الأهداف المرجوة. فتمارين الكتابة اليدوية تشير إلى غير ما رآه إرمن. وكثيراً ما كان يأتى إعطاء البشارة بعد إكمال التعليم للتلاميذ فى النصوص المدرسية كمكافأة لعمل دائب : فالمرء يتذكر المكانة العالية للكاتب الجيد ويرقيه فى نفس مكان العمل، وبالطبع لا يتم هذا بدون توصية من معلمه. ويقول التعبير المتخصص لهذا الحدث الهام فى حياة الموظف : "سيتم العثور على اسمه" ربما من خلال بحث الموظفين المختصين عن شخص يناسب منصبا شاغرا. وهذا التعبير يواجهنا كثيراً فى النصوص المدرسية. ويوجد موضع آخر يتحدث بوضوح : "الرجل الكفء يتم البحث عنه، وأنت سيتم العثور عليك" (مصدر النص رقم ٤٢د). "إن كنت خبيراً فى هذا سيجدك المرء مناسباً للمنصب" (مصدر النص رقم ٣٨ أ). والنصوص الشبيهه كثيرة.

ولا يمكن للتلميذ بأى حال من الأحوال أن ينال لقب كاتب إذا تم فصله من التعليم. وكان هذا اللقب يناله جميع التلاميذ فى أثناء المرحلة التعليمية المعروفة لنا. وعلى أى حال يمكن للمرء أن يعتقد أن هذا اللقب كان له أن يمنح لمن أنهى المرحلة الابتدائية بشكل مشرف.

وتنقصنا الوثائق حول شكل التعليم للناشئين فى مهنة الكاتب والمهن الأخرى. وإذا كنا قد وجدنا دروساً للرسامين والنحاتين كان جزء منها كنماذج لتعليم المبتدئين وجزء آخر ينهيه التلاميذ بأنفسهم بلا مساعدة، فإننا نتساءل إذا ما كان التلاميذ يتعلمون أولاً بشكل جماعى ثم فى درس منفصل. ولكننا لا نجد لهذا إجابة. والحق أن العلاقة بين الوثائق توضح أن الدراسة للمبتدئين كانت فى فصول. وصور الوثائق الأوستراكية(*) التى كانت ترسم على الأحجار الجيرية تعود إلى دير المدينة، ونعتقد

(*) كسر الفخار أو شظايا الحجر المناسبة الحجم التى استخدمت للكتابة والنقش (المراجع).

أحيانًا أن نفس الشكل، الذى يرسم منه نسختان، نسخة من المعلم ونسخة من التلميذ[٤٣]. ولقد كان فى الأسرة التاسعة عشرة مدرسة كبيرة للرسامين وكان لها سكنها فى صالة الأعمدة الشمالية السفلى فى معبد الدير البحرى فى الأسرة الحادية عشرة[٤٤] . ولقد عثر على أول محاولة للمبتدئين من تلاميذ النحت التى ربما كانت فى فصول : فلقد عثر فى دير المدينة وأيضًا فى العمارنة على أعداد كبيرة من قطع الأحجار الجيرية التى كان عليها أشكال إرشادية بسيطة[٤٥] . ويبدو أن هذه الأشكال الأساسية كانت تخدم المبتدئين فى التدريب على العمل بقلم الإردواز وفنيات الإزميل، ويظل تجميع هؤلاء الصبية فى فصول توقعًا بلا برهان. وعلينا أن نضع فى الحسبان أنهم كانوا أولاً ينتهون من الدراسة الابتدائية ثم يذهبون ليصبحوا تلاميذ كتبة، أو كما كان قديمًا يذهبون إلى مهنة عملية أو دراسة منفصلة طويلة إلى جانب العمل، ولدينا إرشادات متطابقة بالفعل، ولكن القليل منها يبرز أهمية الكتابات الكثيرة للأعمال الأدبية القديمة. ففى الدراسة المتخصصة قام كثير من المساعدين بأعمال مختلفة.

ولم يتخلَ ملوك الدولة الحديثة من خلال تجاربهم عن اختيار الموظفين والمسئولين المقربين من الملك من خلال صداقات الشباب لولى العهد. والحق أن الصورة اختلفت نوعًا ما: ولم يعد أبناء سكان الأقاليم هم الذين ينالون اهتمام البلاط ولم يعد كبار الموظفين هم الذين يملكون مقاليد الأمور كما فى الدولة الوسطى، بل ظهر كبار رجال الإدارة الذين يديرون المعابد والجيش وبيت الخزانة الملكى. ولقد أصبحت هذه العلاقة بالملك أكثر شخصية، وبشكل واضح مع الفراعنة الكبار للأسرتين ١٨و١٩، على الأقل ظهر هذا فى الكتابات، ثم أثر على الحياة الفكرية.

ولقد ركز الموظفون من جديد على أنهم تربوا فى المكان الذى كان فيه جلالته (مصدر النص رقم ٢٥، رقم ٢٠؛ وكما ركز بشكل قوى منتو-إوى على صباه: مصدر النص رقم ٢٥)[٤٦] . ولقد أصبح الجانب الشخصى أكثر قوة حوالى نهاية الأسرة ١٨

. لهذا يذكر مدير البضائع في عصر أمنحوتب الثالث خيرى أوف في كتابته إنه "تربى من خلال الملك نفسه" (مصدر النص٢٠ز). وفى وقت متأخر قل الحديث عن فتيان الملك كما هو الحال في الدولة الوسطى. وفى الغالب كان الذين يحصلون على هذا التعليم الفاخر يرتقون إلى مكانة عالية؛ والوزير المشهور رخمى رع الذى كان وزيراً لتحتمس الثالث كان من "فتيان الملك"[٤٧] والحق أن التعليم الفعلى في البلاط كان في أيدى المعلمين الذين لا نعرف عنهم الكثير، وقد نال تيتى-عنخ الذى عاش في بدايات الدولة الحديثة لقب "كاتب مدرسة الفرعون" و"كبير معلمى البلاط"[٤٨]، وهذا يعطى أهمية خاصة.

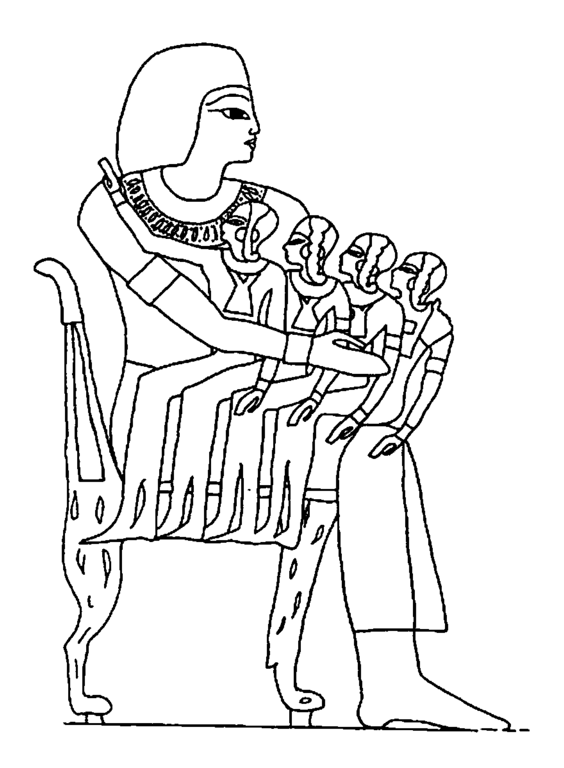
وإذا أردنا ألا نبتعد عن الهدف الحقيقى لهذا الكتاب في عرض أساليب التربية والتعليم ونظرياته في مصر فعلينا أن نمر سريعًا على تعليم الطفل الصغير. وتوضح بعض المواضع أن التعليم في المرحلة المبكرة كان يبدأ في الأسرة من خلال معلم (مصدر النص الرقم ٣٩و)، حيث كانت الدراسة المبكرة في البيوت. وكانت البيوت الراقية تجلب المرضعات، وكانت من واجباتهن ما كان على المربيات عندنا في أوروبا. وهناك إشارة لطيفة من خلال شكوى قاسية وحادة لطفل من بدايات الأسرة ١٨ تعلم الكتابة : "لو أنه لا توجد مرضعات لارتاح قلبى. عندما يأتى الطفل ويملأ البيت بالصراخ تقول : (إنك تبكى بالتأكيد لأنك سيئ. إن الذى يمدحه معلمه ....، قلبه مثل الأشياء الطيبة)" ويشخبط الطفل على لوحه بطريقة لا تخلو من الخطأ (مصدر النص رقم ٢١). وإنه لطريف أن نرى كيف كان الصبىّ في القرن السادس عشر قبل الميلاد يتمرد على بدائية التعليم. وعلى كل فقد كان الطفل يذهب إلى المدرسة أو إلى المعلم بعد أن تعتنى به إحدى المرضعات في البيت.

ونحن نجد مثل هؤلاء المرضعات كثيراً في البلاط حيث كن يعتنين بالأمراء والأميرات[٤٩] . فقد كان في إمكان الأمير أن يكون له أكثر من مرضعة[٥٠] يعملن تحت

إمرة (كبيرة المرضعات). ولقد أصبحت علاقة هؤلاء النساء بالبلاط فى الأسرة ١٨ ذات أهمية اجتماعية سياسية كبيرة : ليس فقط لأزواجهن الذين كانوا يلقبون بالمربين(٥١)، ولكن أيضًا لأبنائهم الذين يعتبرون إخوة الملك من الرضاعة أو أخواته كانت لهم فرصة العمل المهمة(٥٢). وهناك بقايا تماثيل لهؤلاء المرضعات مع الأمراء(٥٣).

وحيث إن الأمير كان له أكثر من مرضعة فإن واجبهن لم يكن فقط الإرضاع، بل امتد إلى العناية الكاملة بالطفل التى كانت تشمل أيضًا التعليم(٥٤). ولذلك كان هناك للأمراء الكبار نوعًا ما مربون رجال، كانوا يلقبون فى مصر "مرضعات ذكور" والمقصود به (مربون ذكور)(٥٥).

وأعمار الأطفال لا تتضح من خلال الصور العديدة للمربين الإناث والذكور مع الأطفال (المنظر رقم ١). فهذه طبيعة فن الرسم عند المصريين. وكان الفنان يصور الصبى عاريًا وصغيرًا أو كبيرًا فى الرداء الرسمى بالتيجان على الرأس حسب علاقة الطفل بالمربية أو حسب الوجاهة الملكية لولى العهد، دون أن يبين هذه الطفولة المبكرة أو السن الكبيرة(٥٦) . وفى المقابل من المهم أن نذكر أننا وجدنا ما يعبر على الأقل عن طبيعة هذه التربية : حيث كان مين من تانيس **Min von Tanis** وهو أحد أمراء الأقاليم يعلم الملك أمنحوتب الثانى عندما كان طفلاً رمى السهام ووضع بهذا أساس هذه الهواية للفرعون الصغير (مصدر النص رقم ٢٣، المنظر ٢).

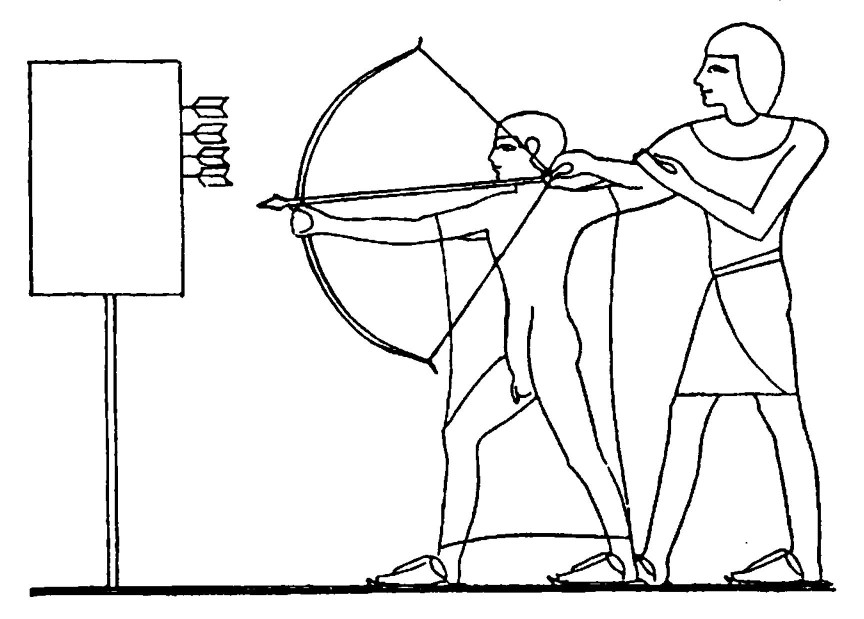


المنظر١: أربعة أبناء لأمنحتب الثالث على حجر مربيهم

وأشهر مربٍ للأمراء هو سننموت ذو الحظوة لدى حتشبسوت ومؤسس المعبد ذى الطوابق فى الدير البحرى وعثر على صف من التماثيل صور عليها مع ابنة الملكة نفرورع، حيث احتضن الطفلة بحنان وعناية بيديه اللتين صورهما الفنان فى حس مرهف جداً (انظر صورة الغلاف)(٥٧). ولقد قام بتربية الملكة حتشبسوت بنفسه أيضاً؛ وكان أخوه سنمن من أبناء الكاب للملك أحمس(٥٨) .

ولم نعد نسمع فى الدولة الحديثة عن مدرسة لأبناء رجال الحكومة كالتى أرسل خيتى إليها ابنه بيبى فى الدولة الوسطى(٥٩). وإذا قرأنا ذات مرة (مصدر النص رقم ٣٨د) : "إنى أرسلك إلى المدرسة مع أبناء الكبار" فإن فى هذا إشارة إلى تعاليم خيتى القديمة المعروفة لكل معلمى وتلاميذ عصر الرعامسة (مصدر النص رقم ١٢أ) ولدينا

أكثر من ١٠٠ مخطوط مدرسى لأجزاء من هذه التعاليم فى الدولة الحديثة! ولا تجعلنا هذه التعاليم القديمة المأثورة نستنتج شيئًا عن الأحوال فى الدولة الحديثة. والكاب الذى قد يتشابه مع مدرسة أبناء رجال الحكومة فى الدولة الوسطى(٦٠) لا يزال حقيقة فى الدولة الحديثة غامضة لنا. وبجانب التحاق الأبناء الصغار (مصدر النص رقم ٢٥) لعامة المصريين التحق أيضًا بسبب تكوين الإمبراطورية أبناء الأمراء الأجانب الذين كان ينبغى لهم أن يتعلموا فى مصر، ثم يعودون ليشغلوا المناصب المهمة فى وطنهم تابعين مخلصين للفرعون، ويعملون طبقًا لسياسة البلاط المصرى(٦١) . وكما كان الحال فى الدولة الوسطى نجد فى مصر من جديد (أطفال الكاب) أو الرجال الذين تربوا هناك فى شبابهم، بغض النظر عن الحالات الاستثنائية، لم ينالوا المناصب المهمة فى الإدارة أو فى الجيش التى صاروا يميلون إليها على وجه الخصوص(٦٢) . صحيح أن حارمحاب وضع فى إطار إعادة تنظيم للإدارة العامة إشارات جديدة للكاب(٦٣) إلا أن المنشأة لم تنسب له.



المنظر ٢: ولى العهد، الذى أصبح فيما بعد أمنحتب الثانى، يتلقى درسًا فى فن الرماية

وفى الأسرة العشرين حيث لجأ علم اللاهوت إلى الزهد من خلال نظرياته الباهتة، كان هناك الاعتقاد أن الإله هو الذى قام بتربية الملك بنفسه، لذلك نشأت من خلال تعاليمه حكمة الملك غير القابلة للخطأ[٦٤] . والحق أن الملك كان يعتنى بتعليم ولى العهد؛ لهذا نقرأ فى شاهد الجيزة لأمنحتب الثانى أن الأب عندما علم أن ابنه يتدرب باجتهاد على رياضة الفروسية فرح لأنه وفر له العناية الفائقة والتدريب الممتاز (مصدر النص رقم ٢٧)، وبالنسبة للجانب الفكرى أتت إشارة سيتى الأول التى تتحدث عن والده رمسيس الأول بأن تعاليمه كانت حصنًا قويًا للقلب (مصدر ر النص رقم ٣٠).

(د) العصر المتأخر:

على الرغم من أن النصوص فى العصر المتأخر أكثر طولاً فى الغالب وعلى الرغم من أنها تحتوى على سير ذاتية بشكل غير مألوف[٦٥] فإنها لا تجيب كثيراً عن الأسئلة حول قضايا التربية والتعليم. وكمصادر نرى أمامنا من جديد تمارين مدرسية كثيرة لكنها غير مكتملة. صحيح أنها تمارين مشوقة للتساؤل حول نظام التربية و التعليم والنظام المدرسى، لكنها على عكس الحال فى الدولة الحديثة، لم تعد صوراً من الحياة المدرسية بقدر ما كانت صفوفًا من الكلمات وأشكالاً من القواعد اللغوية.

والبرديات اليونانية لا تأتى فى الاعتبار كمصادر حول التعليم المصرى. فسياسة البطالمة جعلت حاجزًا منيعًا بين البلد المهزوم واليونانيين الذين أثروا بشكل سيئ جداً على المدرسة والتعليم فى مصر. وسنتحدث عن هذا فيما بعد. وعلى أى حال فالمدرسة الرياضية كانت للحفاظ على النظام اليونانى. وكانت سهلة المنال لليونانيين[٦٦] . لهذا لا تقدم لنا البرديات اليونانية نظرة حول الموضوع الذى يهمنا حول التربية والتعليم عند المصريين القدماء. وهناك بعض المقتطفات القصيرة ذكرها ديودر حول ثقافة الشعب المصرى. وتعاليم العصر المتأخر مهمة للتساؤلات الأساسية حول نظرية التعليم، خاصة بردية إنسنجر Insinger، إلا أن هذه التعاليم لا تتحدث حول منظومة التعليم[٦٧] .

والمادة العلميـة القليلة لا تسـمح أن نفـصل بالشكل المطلوب فـترات هذا الزمن الطويل من نهاية الدولة الحديثة إلى نهاية الحضارة المصرية، وسنتحدث عن هذا الزمن فى نفس الفصل، وسنتحدث عن كل فترة بتفصيل منفصل.

المرضعات، اللائى كن يعتنين بالأطفال الصغار وبالأطفال الأكبر سنًا، كن فى البيت أيضًا معروفات فى العصر المتأخر. وكان الشخص لأسباب أخلاقية بالتأكيد، يعتمد فقط على الزوجات فى هذه المهمة (مصدر النص رقم٦٠هـ).

ويظل النظام العام لتعليم المبتدئين الذين عرفناهم فى الدولة الحديثة موجوداً فى بادئ الأمر على ما يبدو، ومتماشيًا مع ظروف انهيار الدولة وانهيار مكانة الملكية ويظهر المعبد كمركز قوة يحافظ على الحضارة وينميها ويورثها للأجيال. ولن نذهب بعيداً عن الصواب إذا اعتبرنا موظفى الدولة بالمقارنة بالكهان أقل من حيث الخبرة الجيدة ومن حيث الثقافة وأيضًا إذا اعتبرنا البقية من الشعب بالنسبة للكهان غير مثقفة.

وعندما يذكر ديودر أن أطفال الشعب كانوا يتلقون التربية والتعليم عن طريق الآباء والأقارب الذين كانوا يعلمونهم صنعة يمارسونها أثناء حياتهم (مصدر النص رقم ٦٢ب) فإن هذا يتفق مع النصوص المصرية القليلة للعصر المتأخر الذى جاء قبل البطالمة (مصدر النص رقم ٥٢)، ويتفق أيضًا مع التعاليم الديموطيقية التى كانت كواجبات مدرسية لتعليم الأبناء (مصدر النص رقم ٥٩ب، ٦٠ب)[٦٨] . وبدلاً من المجموعة الاجتماعية التى كانت تعتنى فى العصر الكلاسيكى بالتعليم التخصصى للنشء وأيضًا بتعليمه الثقافة الإنسانية العامة ظهرت الأسرة باعتبارها أصغر وحدة للتعليم، على الأقل خارج سور المعبد المنيع. ولعب توريث المنصب، وبالتالى توريث المعارف الضرورية لهذا المنصب، دورًا كبيرًا[٦٩] . وتساقطت بهذا أساسيات المدرسة الدنيوية وبشكل كبير أصبح التعليم فى الإطار الضيق للأسرة، بالتأكيد بسبب تكاليفه. وقليلاً ما نجد – نحن نتحدث دائمًا عن التعليم خارج المعبد – أن المبتدئين كانوا

يتعلمون بشكل جماعى : ففى مقبرة بتاح حتب فى سقارة ظهر فصل مدرسى، وعلى أية حال وجدت هناك برديات مدرسية[٧٠] .

وعلينا هنا أن نذكر ما يسمى بمدرسة (سايس) للأطباء التى كانت تعتبر من حين لآخر كجامعة. وقد ذكر جاردنر[٧١] وبشكل مقنع أن دار الحياة التى ذكرت فى كتابة أوجا-حور-رسنت **Udja-Hor-resent** كانت عبارة عن أرشيف للمعبد أو كورشة عمل للكتبة التى تضمها المعابد فى الغالب والتى كانت تكتب فيها النصوص وتجمع من جديد والتى كانت تعتنى بعلم اللاهوت وعلم التراتيل والسحر والطب والفلك وتفسير الأحلام وكانت هذه هى المهمة الأساسية لدار الحياة[٧٢] والحق أن هذه المنشأة لعبت أيضًا دورًا فى تعليم المثقفين بشكل جيد كباقى المنشآت الأخرى التى تعلم النشء وتهتم بفن الكتابة. ونعلم من مدرسة سايس للأطباء أن أوجا-حور-رسنت الذى وضح للملك داريوس أهمية هذه المدرسة أنه كانت مهمتها أن يشترك الشباب المثقفون ذوو الحسب كمساعدين، أو فيما يبدو هؤلاء الذين يقرأون ويكتبون والذين عليهم أن يتعلموا بشكل تخصصى (مصدر النص رقم٥٣). ونظام المساعدين الذى كان موجودًا فى الدولة الحديثة وجدناه هنا أيضًا وعلى وجه التحديد فى محيط المعبد، متماشيًا مع شخصية نيت **Neth** كإلهة للوباء كانت النصوص فى الغالب طبية. وعرفنا من الدولة الحديثة معلمًا من مدرسة الحياة، وربما كانت تعاليم أمون-نخت **Amennacht** تعود لهذا المجال (مصدر النص رقم ٤٤). ولقد خمن بوسينر **Posener** لأسباب معقولة أن دور الحياة هذه ربما كانت وبشكل مباشر حصنًا منيعًا من أجل القومية المصرية ضد تطبيع مصر بالطابع اليونانى حتى دخول العصر الرومانى، الذى سادت فيه الوثنية ضد المسيحية؛ فظهرت هناك دائمًا إلى جانب النصوص الدينية نصوص أدبية موروثة[٧٣] .

وفكرة الملكية الإلهية التى تحمل الوعى القومى المصرى اهتزت وتغيرت، وإن لم تنتهِ تمامًا مع الحكم الأجنبى الجديد فى الألف الأولى قبل الميلاد. وعندما أكمل البطالمة

بعد هذا تكوين شبكة من الموظفين فى أنحاء مصر من اليونانيين فقط وعندما عاملوا المصريين بحدة دون أن يجعلوا لهم نفوذًا تداعت إلى حد كبير القاعدة الاجتماعية للتعليم المصرى. وأغلقت المدارس اليونانية الرياضية أبوابها أمام السكان الأصليين[٧٤]. وكان من نتائج هذا أن التعليم فى مصر لم يعد احتكارًا حكوميًا، فأصبحت كل فئة تعلم ناشئيها بنفسها. واستغل المصريون القوميون هذا الوضع الخاص الذى حدد السياسة البطلمية للدين فى الكبت العام للمعابد. فهناك من هذا الوقت فصاعدًا كان التعليم يتم على نحو ما من تطوير الفكر المصرى، وإن كان على أساس ضيق، وهناك كانت تورث قيمة الوطن. وبهذا أصبح هذا التطور استفادة من الاتجاهات التى بدأت فى الألف الأولى.

وهناك أيضًا، فى دوائر الاختصاص المحرمة على الجمهور، ربى الكهان ناشئيهم أو على الأقل أبناءهم على الطريقة القديمة (مصدر النص رقم ٦٢ب). وطبقًا للتقاليد القديمة، وعلى نطاق أوسع، كان يتم تعليم المعرفة التى تعلى من قيمة الحكمة، وبجانب اللغة العامية والكتابات المتعلقة بها كانت هناك أيضًا الأوجه القديمة للغة المصرية وكتاباتها التى كان على الكهان أن يجيدوها، وكان عليهم أن يفهموا النصوص التى كانت مكتوبة على الشواهد الأثرية بكلمات وأشكال ناقصة، تمامًا كما تدل مراسيم الكهان وكتابات المعابد، وأن يؤلفوا نصوصًا جديدة فى هذه اللغات القديمة. وإلى جانب هذا كانت الحكمة الموروثة يعتنى بها وتعلم بنشاط.

وقصص الطفل المعجزة سى-أوزوريس التى جاءت إلينا فى مخطوطات تعود إلى القرن الأول بعد الميلاد أو فى وقت مبكر عليه يأتى فيها ذكر مدرسة على قمتها كاتب. ويبدو أنها مدرسة معبد، ويتضح هذا من مهنة أبى الغلام، الذى كان كاهنًا كبيرًا فى معبد بتاح فى ممفيس: ويتضح فيما بعد أن الفتى المعجزة دخل فى منافسة مع الكهان الذين يكتبون نصوصًا دينية فى بيت الحياة فى معبد ممفيس. وكان جميلاً من الأم أن

تذهب إلى المعلم لتستعلم عن ابنها حيث سألت فى تواضع أهل الشرق : "هل ابنى غبى"، لكنه طمأنها بأنه موهوب بشكل غير معتاد (مصدر النص رقم ٦١ج).

وفى هذا العصر المتأخر أثبت الكهنوت كفاءته كراع للحضارة المصرية، ولقد ذكر هيرودوت بشكل واضح أنه جمع معلوماته عن البلد وماضيه بفضل الكهان وحدهم. وإن لم تكن هذه القصص رزينة بالفعل، فعلينا أن نندهش من كم المعلومات الحقيقية كما ذكر مانيتون.

والحق أن الثقافة تدهورت بشكل سريع فى العصر البطلمى بعد أن أصبح المصريون بالقهر غير ممكنين من الحياة الفكرية وغير ممكنين من مسئوليات الدولة بعد أن عاشوا فى منفى داخلى. ومبدئيًا لن نختلف مع حكم فلهام شوبارت Wilhelm Schubart حيث قال : "انحصرت الدراسة عند المصريين على أبناء الكهنة الذين كانوا من خلال معلمى المعبد للمرحلة الابتدائية يتعلمون مهنتهم المستقبلية. قليلاً ما كان يتجاوز التعليم الكتابات الهيروغليفية والهيراطيقية والديموطيقية والمعرفة السطحية للأدب الدينى. ولا نعلم إذا ما كانت توجد مدارس معبد حقيقية أم لا، وكما ذكر ديودر فغالبية المصريين لم ينالوا تعليمًا مدرسيًا."(٧٥) والأمر لم يكن دائمًا معتمًا، فكتابات المعبد لهذه الحقبة تدل على أى حال على معرفة أكثر من سطحية للأدب الدينى؛ فقد كان العمل يتم داخل المبنى اللاهوتى، وإن لم يكن دائمًا مثمرًا جدًا. وفى العصر الرومانى زاد بالفعل التدهور إلى حد العقم التام، وبعد القرن الأول الميلادى كان هناك بشكل قليل تعليم بالشكل المصرى وليس على الشكل اليونانى.

ونحن نعرف بعض معلمى أبناء الكهنة؛ ويذكر شخص ما أن "كبار معلمى أبناء الأنبياء" هم كهنة الوعب والآك وهم ثلاث نوعيات مرموقة من الكهنة(٧٦) .

وكان على أبناء الكهنة أن يعقدوا امتحانًا و يجتازوه(٧٧) . ربما فى بردية كارلسبرج الأولى(٧٨) امتحان كهذا فى نسخته الأصلية، فهناك نص فلكى كالذى كان

معروفًا فى الدولة الحديثة موضوع أولاً فى كتابة هيراطيقية ثم مترجم ومشروح فى لغة معاصرة وهى اللغة الديموطيقية. بالتأكيد كان هذا العمل يتم فى بيت الحياة.

ولا تعطى الظروف السياسية فى البلاد توقعًا لأن يكون لتعليم البلاط نفس المكانة الاجتماعية التى عرفناها فى الدولة القديمة والوسطى والحديثة. وتواجهنا على أية حال بعض العبارات التى تشير إلى هذه المكانة، والحق أنها عبارات محدودة وعن علاقات خاصة، تحديدًا من شخصين كانا مقربين جدًا من القصر؛ ولا عجب أن يكون لقب ولى العهد (صبى الملك) الذى يتمسك بتعاليمه (أى بتعاليم الملك)[٧٩]، ولا يمكننا تحديد قيمة هذا التعليم فى البلاط فى أكثر من إطارها الضيق إذا ذكر أحد الأمراء الذى كان مسئولاً عن حريم القصر فى العصر البطلمى أنه تمسك بتعاليم الملك[٨٠] . هذه (التعاليم) من المحتمل ألا تزيد على إرشادات المهنة.

وتدل بعض البرديات على أن التعليم اليونانى فى العصر اليونانى والرومانى وجد طريقه أحيانًا إلى دوائر المثقفين المصريين حتى إن كان خارج المدارس الرياضية، وربما لم يكن من مهمة هذه البرديات عرض التفاصيل. وهناك مثال معبر وهو خطاب من امرأة مثقفة يونانية لابنها : "فرحت لك ولنفسى عندما علمت أنك تتعلم الكتابة المصرية، إذ يمكنك أن تأتى إلى المدينة، وعند الطبيب فالو.. Phalu يتعلم التلاميذ ويجدون قوتًا عند الكبر"[٨١] هنا يتعلم يونانى المصرية لينال فرصة التعليم عند طبيب مصرى! ويتضح من هذا المزج أننا تجاوزنا حدود التساؤل المطروح لهذا البحث: وجدير أن نتناول الطبع اليونانى القديم فى التعليم المصرى، ولكن هذه البرديات قد تحدث بلبلة. والشواهد فى العصر اليونانى والرومانى تقتصر على القليل الذى لا يعود إلى التعليم فى دوائر الكهنة والذى لم يتشكل بالفكر اليونانى.

ومن خلال الفترة الزمنية الطويلة للتاريخ المصرى القديم يمكننا أن نقرر أن التعليم المصرى تطور من الدائرة الضيقة للأسرة التى كان يعلم فيها الأب ابنه. ولكن هذا الشكل البسيط ظل هو النواة الأساسية. وفى هذا النطاق كان يسمى التلميذ

والمعلم (ابنًا وأبًا). وبدلاً من أبنائهم كان الرجال المهمون يعلمون أبناء آخرين بحيث يصبحون خلفاء لهم فى مهنتهم. والمبتدئون فى تعلم الكتابة، وربما أيضًا فى تعلم الحرف، كانوا يجمعون فى فصول فى بداية القرن الثانى، بينما كان التعليم المنفصل بالنسبة للدراسة الابتدائية يعتمد على نظام تعليم المساعدين وكل فئة مهنية، كان على تابعيها أن يتعلموا القراءة والكتابة، كما كانت تهتم بنفسها بتعليم نشئها من خلال تقدم درجة التعليم والمساعدين. ويتصل بهذا التعليم غرس المثل العليا للإنسان، وسوف نعرض هذا بالتفصيل. وفى ظل انهيار الدولة استمر هذا النظام فقط داخل المعابد المغلقة، حيث استمرت الحضارة المصرية القديمة يحافظ عليها بعض الوقت محتجبة عن السقوط والأفكار الأجنبية. وخارج هذه البيوت الزجاجية انهارت سريعًا الثقافة ولاسيما التعليم وعاد التعليم المتخصص للقراءة والكتابة وأيضًا تعليم الحرف إلى الدائرة الصغيرة وهى الأسرة التى نجت من عواصف المصائب السياسية.

(هـ) المعلم:

يبدو أنه لم يكن فى مصر مدرسون نظاميون أو رجال يعيشون فقط على تعليم الناشئين وينالون بهذا أجرًا. وعلى أية حال فنحن نعرف فقط قليلاً من المصريين الذين كانوا يحملون لقب معلم باعتباره مسمى مهنيًا وحيدًا أو أساسيًا[٨٢]. والحالات المتباعدة التى يمكن للمرء هنا أن يذكرها تذكر اللقب بإضافة محددة مثل "معلم مرتلات آمون" وما شابه ذلك، فهنا يتذكر المرء قائد جوقة المرتلين فى الكنيسة والتعليم الموسيقى. والحق أن هذا القائد يعمل أيضًا بشكل تعليمى.

وعلى أية حال قام الرجال بتعليم النشء المرتبط بمهنة أخرى. كان هذا بالنسبة لمعلمى المبتدئين الذين تم تجميعهم فى فصول بداية من الدولة الوسطى وأيضًا للمعلمين للدرجة الكبرى للتلاميذ الذين كانوا يتعلمون فى دراسة منفصلة من خلال

نظام المساعدين. وفى هذا النطاق يأتى سؤال مهم حول المكانة الاجتماعية للمعلمين : إلى أى الدوائر ينتمى الرجال الذين يعتنون بتعليم النشء بجانب عملهم الأساسى أو ربما لفترة قصيرة بدلاً من عملهم؟

وبالنسبة لتعليم أبناء الملك فقد أصبح أحد الأمراء وهو ابن الملك إسيسى Issi من صلبه قائدًا عسكريًا[٨٣] . وهذا يبين بوضوح التكاليف المهمة لتعليم البلاط وتعليم الطقوس التى يجب أن يعرفها الشخص الذى يتربى فى القرب من الملك؛ إلى جانب هذا فالتاريخ المصرى للدولة القديمة يعطى انطباعًا أن الملك والذين لهم قرابة لصيقة به كان لهم قدرات خاصة صعبة على العامة لدرجة أن العلاقة الضيقة بأطفال الملك كانت توكل على الأفضل إلى الموهوبين من الأقارب الذين لهم نفس هذه القدرات الخاصة[٨٤] . وفى المقابل فى الدولة الوسطى كان هناك رجل من الأقاليم يعمل معلمًا للبلاط من خلال توصية خاصة بأنه لديه معرفة جيدة بطقوس البلاط، ولكن وضعه الاجتماعى لم يكن بأى حال من الأحوال مثل وضع الأمير (مصدر النص رقم ١٣). وفى الدولة الحديثة أصبح تعليم الأمراء والأميرات موكلاً فى النهاية إلى المقربين من الملك وأيضًا إلى الذين أثبتوا نفعًا وتبعية للقصر بغض النظر عن أصلهم إنعامًا متعارفًا عليه فى هذا العصر من الملك. وقد توكل هذه المهمة المليئة بالمسئوليات إلى من تربى فى البلاط كواحد من أبناء الكاب[٨٥ ، ٨٦] والحق أن معلمى البلاط كان لهم أيضًا مكانة عالية، مثل سيننموت[٨٧] الذى كان من رجال البلاط ذوى النفوذ فى عصره. والنصوص لا تأكد ما إذا كان هناك رجال غير مذكورين يقومون فى البلاط بعملية التدريس الفعلية اليومية، بينما يقوم المشهورون بسبب شرف مكانتهم بإدارة العمل. ويجب علينا على أية حال طبقًا للعرض المصرى أن نعد هؤلاء المعلمين غير المذكورين وغير المصورين من الطبقة المتواضعة. ولقد كانت الإدارة العليا لتعليم الأطفال فى البلاط من الناحية النظرية فى يد الملك؛ فكثير من الموظفين فى الدولة الوسطى والحديثة كانوا يلقبون أنفسهم بفخر بـ.."صبى الملك" أو "الذى علمه الملك (بنفسه)"، دون أن نأخذ هذه الكلمات دائمًا

بالمعنى الحرفى. فقط فى العمارنة وبالنظر إلى التعاليم الجديدة التى كانت شخصية من الملك كانت لهذه الصيغة المتوازنة نغمة أخرى، فيجب ألا نهتم بكلمة (تعليم الناشئين) التى تعدّ بشكل كبير دعاية[88] .

وفيما يتعلق بالإطار الخارجى فإن الآثار المصرية لا تجيب عما إذا كان وضع المدرس أثناء الدرس جالسًا أو متحركًا، فعلينا أن نتنازل عن البحث عن الصورة الواضحة لهذا الأمر. وتوضح بعض المواضع بالفعل أن المعلم كان يختار حصيرة فى صدر الجلسة. وقد نصح الأب ابنه ميرى كارع قائلاً : "عَلِّم ... على الحصيرة" (مصدر النص رقم ١٨أ). وهناك مدح لأمير الإقليم خيتى من أسيوط يقول : "كل ما هو مخفى عن الناس صنعته (أى شكلته)[89] أنت على الحصيرة." وفى العموم كانت الحصيرة هى صدر الجلسة للحكماء؛ وعلى الحصيرة كان العجوز جيدى عندما دعاه الأمير جدف حور إلى بلاط والده خوفو : كان هناك خادمان يهتمان بعمل تدليك لرأسه وقدمه (مصدر النص رقم ١٨)، وكتقدير كان للكاتب أن ينادى ويجلس بجوار سيده على الحصيرة[90]؛ فهناك إشارة واضحة فى بردية ديموطيقية عن السحر أن على الرجل أن يجلس على حصيرة ليفسر الأحلام[91] . ويبدو أيضًا أن المعلم الحكيم كان يجلس على حصيرة عند تدريسه لتلاميذه[92] .

والوثائق التى تتعلق بالتساؤل عن المدارس الابتدائية فى الدولة الوسطى والحديثة لا تدل على شىء حول المعلمين، فهى تدور ببساطة حول كتابات بلا تصدير أو خاتمة تذكر اسم ووضع المعلم أو التلميذ. والتعليم المتخصص يساعدنا فى هذه النقطة بشكل أفضل.

ونحن نعلم كثيراً عن المدرسين المشهورين فى الدولة القديمة حيث لم يكن هناك فصول مدرسية تعلم فيها، وتحديداً الذين ألفوا وخلفوا تعاليم مهمة جداً أصبحت فيما بعد أساسية فى المدرسة. ونالت أهمية عامة واستحساناً من دوائر التلاميذ الذين بالتأكيد وضعت هذه التعاليم فى المقام الأول لهم[93]. ومن بين هؤلاء المعلمين نجد

رجال الدولة الأكبر مكانة، ومنهم مهندس ومستشار الملك زوسر وهو المهندس أمحتب الذى قدس فيما بعد وانتشرت شهرته فى مصر على مر العصور[٩٤]. ونجد أيضًا الأمير ابن خوفو الذى يبدو أنه تولى الحكم لفترة قصيرة. وقد ألف تعاليمه كأمير لا كملك ونالت مكانته شهرة فيما بعد : إنه جدف حور (مصدر النص رقم ١)[٩٥]. وكما وضح يونكر Junker[٩٦] فإن هذا الأمير نال فى الدولة القديمة مكانة نصف الإله. ولقد نال الوزير كاجمنى نفس المكانة، صحيح أنه ليس لدينا تعاليم ألفها كاجمنى بنفسه إلا أنه طبقًا للمتوارث ألف رجل كبير فى الدولة القديمة هذه التعاليم لكاجمنى، وقد كان من تبعيات هذا أن نال كاجمنى مكانة عالية فى الدولة (مصدر النص رقم ٥)[٩٧]. وكاتب تعاليم كاجمنى الذى لم يذكر اسمه فى الجزء المحفوظ فى هذه التعاليم ربما يتطابق مع المشهور كايروس الذى ذكر فى بردية من عصر الرعامسة بأنه من أشهر معلمى الماضى (النص٤٢ج)[٩٨]. وبتاح حتب الذى نحتفظ بتعاليمه المحترمة كاملة (راجع مصدر النص رقم ٦) كان وزيرًا. ونجد فى الدولة القديمة بصفة عامة شخصيات مهمة عملت معلمين. ونحن نرى أنه بالتأكيد كان هناك إلى جانب ذلك آخرون كانوا موظفين من ذوى التأثير الكبير وكانوا يعملون فى المجال التعليمى من خلال نظام تعليم المساعدين (راجع مصدرالنص رقم ٦و).

وبينما كان الملوك فى عصر الانتقال الأول يقومون بتأليف التعاليم التربوية ويهتمون بالشأن التربوى حتى إن كان فقط للابن وولى العهد[٩٩] يظهر فجأة فى الأسرة الثانية عشرة رجل عادى بلا لقب، إنه خيتى Cheti بن داووف Duauf، وهناك تخمين ملح بأن خيتى هذا هو الذى ألف تعاليم الملك أمنمحات[١٠٠] . وعلى كل حال كان هذا تقليدًا فى عصر الرعامسة. والكاهن المرتل الكبير للإلهة باستت نفرتى[١٠١] يعتبر أيضًا من أشهر معلمى الماضى. وبالرغم أن عمله كان مشهورًا فى المدارس فى عصر الرعامسة إلا أننا لا نستطيع أن نعتبر محتوى كتابه[١٠٢] عملاً تعليميًا بالفعل،

فإن مراده كان شيئًا آخر حتى إن أراد فيما بعد بوصفه شاعراً أن يكتب بطريقة تربوية.

وليس من الواجب أن نعتبر مؤلفى الأعمال الأدبية الأخرى ضمن المعلمين، مثل الشاعر مؤلف قصة سينوحى. صحيح أن أعماله كانت تقرأ وتعلم فى مدارس الدولة الوسطى ومحببة إلى الجميع فى مدارس عصر الرعامسة، لكنها لم تكن مكتوبة بالفعل للأطفال.

وفى المقابل هناك من الأسرة الثانية عشرة الكبيرة نصان آخران بينهما تطابق يدل عنوان كل منهما بشكل صريح أنهما وضعا للصغار : النص الأول هو (تعاليم الإخلاص الكبيرة) التى جاءت تحت اسم سحتب ايب رع Sehetep-ib-Rê[١٠٣] وتعود بالفعل إلى موظف كبير جداً غير مذكور اسمه[١٠٤]، والنص الثانى هو (تعاليم رجل لابنه)[١٠٥] . والنصان يصفان وضع الملك فى شكل تعليمى يتبدل إلى صياغة دينية بطريقة آمرة. والمخاطبون فى النصين أطفال ونفهم من صيغة الجمع فى النص الأول أن المقصود التلميذ الموجود أمام الموظف[١٠٦]؛ والرجل غير المعروف فى النص ليس له تلاميذ ليعلمهم فهو يتحدث إلى ابنه من صلبه، وقد وضع بوزنر Posener الترابط الداخلى لكلا النصين محتملاً، إلا أن الأول للطبقة العالية والثانى لعامة الشعب. وبصفة مؤقتة لا يمكننا أن نقرر إذا ما كان هذان النصان طبقًا لتفسير بوزنر يقومان على دعاية معروفة مخلصة للملك أو إنهما ينبعان بشكل كبير من الوعى الدينى العام للشعب المصرى فى هذا الوقت.

ولا نعرف فى الدولة الحديثة فقط عظماء التربية الذين ألفوا التعاليم المكتوبة بل نعرف أيضًا بعض المدرسين العاديين. وبما أن الأخبار عنهم كثيرة وعثر عليها صدفة دون اختيار لوجهة نظر معينة فإننا قد نضع المشهور مكان غير المشهور.

وكان يُعهد فى عصر الرعامسة بتلاميذ التعليم المتخصص إلى موظف كبير بالمالية[١٠٧] أو إلى ضابط بسلاح المركبات ومبعوث ملكى إلى أمراء سوريا بالقلاع

الحدودية لمدينة زيل حتى يافا[١٠٨] أو إلى كبير كتبة الإدارة المالية[١٠٩] أو إلى ناظر قطعان أبقار آمون[١١٠] أو إلى مرتل فى معبد[١١١] أو إلى موظفين آخرين كبار فى الجيش أو الإدارة أو المعبد[١١٢] .

و كان المعلمون مؤلفو التعاليم المكتوبة والمربون كثيرو الطلبات يعودون إلى طبقة كبار الموظفين كما هو الحال فى العصر القديم أو إلى طبقة دنيا . فآنى Anii كان له فقط لقب كتابى بسيط وأمنموبى Amenemope كان موظفًا صغيراً فى مكتب السجل العقارى. ويعكس هذا الأصل البسيط التغيير الاجتماعى الذى أثر بشكل حاسم فى التعليم على عكس الدولة القديمة حيث كان الأمر يتعلق بالمقربين من الملك، فبتاح حتب كان يطلب إذنا من الملك. وفى الدولة الحديثة ربما نفس الأمر مع خيتى فى الأسرة الثانية عشرة، كان واضحًا تمامًا أن البسطاء أيضًا يعرفون الحياة، هذه المعرفة يمكن أن تصاغ أو تصل إلى النشء[١١٣] . وهناك أيضًا إشارة فى التعاليم الحديثة جداً وهى بردية إنسنجر. ففى هذه البردية نص واضح أن التعاليم الجيدة لا ترتبط بالمكانة أو بالتعليم المدرسى : "هناك (كاستثناء) من لم ينل الدراسة وبالرغم من هذا يستطيع أن يعلم شخصًا آخر" (مصدرالنص رقم٩٥ب)[١١٤] .

ويبدو أنه لم يعد هناك من المعلمين من ينتمى إلى طبقة كبار السياسيين. وآخرهم هو الوجيه أمنحتب بن حابو الذى اعتبر فيما بعد حكيماً والذى عاش فى عهد أمنحتب الثالث وكان فى فترات حياته المختلفة مقربًا من صاحب العرش بشكل غير معتاد. والحق أنه من غير المؤكد إذا ما كان طبقًا للتقليد الجديد قد ألف دروسًا تعليمية[١١٥].

ويَظْهر بشكل كبير فى الدولة الوسطى والحديثة أن تُعطى بنبرة جميلة مشورة طيبة للابن أو للصغار، والمقصود الآن فى أغلب الأحوال ابن الصلب. هذه المشورات تسمى غالبًا (تعاليم) وكانت تدور داخل النطاق الضيق للأسرة فى أحيان نادرة. وهؤلاء

الذين ينتمون إلى طبقات مختلفة كانوا بشكل متكرر يوجهون الكلام فى المقابر والشواهد ليس فقط إلى أبنائهم ولكن إلى الآخرين الذين يمرون بالمقبرة ويقرأون الكلمات(١١٦). والحق أنها تتعلق بالتعليم بشكل قليل لأشخاص يأتون فى المستقبل وغير معروفين للميت، وهذا السبب معقول، وهو أن تجد التعاليم استحسانًا ممن يقرأها، فيقرأ من باب العرفان صلاة جنازة تحسن من وضع المتوفى فى الحياة الآخرة(١١٧).

وفى الأسرة الثانية والعشرين وصف موظف فى البلاط نفسه بلقب "الذى ملأت تعاليمه البلاط"(١١٨). وهذا اللقب بالتأكيد مجاملة للبلاط، فالرجل كان بارعًا فى مجال المراسم الملكية. ومعرفته لا تعتبر فى مجال التعليم، ولا نكاد نعتبره معلمًا.

والحديث عن عمر المعلم يتعلق بحقيقة المعلم، وسوف نتحدث عن خبرة الحياة وإلى أى مدى كانت سمة أساسية فى تشكيل الحكمة المصرية(١١٩)، فبتاح حتب كان عجوزًا، وخيتى كان يتحدث عن خبرته فى الحياة، وآمنموبى يبدو أنه كان طاعنًا فى السن(١٢٠). وكلما قابلنا مثل هذا الحكيم نرى ملامح الكبر فى السن(١٢١).

ولقد حذر بتاح حتب بشكل قوى من الأخطار التى تواجه المعلم فى عمله، خاصة خطر الغرور، والحال اليوم كما كان قبل خمسة آلاف سنة. وهو يذكِّر فى بداية تعليماته تلاميذه الذين عليهم أن يصبحوا فيما بعد معلمين بأن الحكمة ليست فقط حكرًا على المتعلمين بل من الممكن أن تكون الحكمة لدى الطبقات الدنيا من الشعب بل ولدى الخادمات أيضًا : "الحكمة مختفية مثل الحجر الكريم، لكن المرء قد يجدها لدى الخادمات على الرحا" لذلك "لا تكن فخورًا بعلمك لأنك لست بكامل" (مصدر النص رقم٦د)(١٢٢) . ولقد عرف المصريون أهمية الصبر بوصفه إحدى الفضائل الأساسية للمعلم. وبما أن الصبر يشكل جزءًا أساسيًا من مُثل الإنسان(١٢٣) فإن "الحوار الهادئ والصبر" كانا من الأشياء التى تمتدح فى مجال التعليم (مصدر النص رقم ١٩أ). وإذا

خرج المعلم من حين لآخر عن هذا الأمر بأن نفد صبره (مصدر النص رقم ٤٠د، النص رقم ١٤٥أ ومواضع أخرى شبيهة) فلن نستنبط من مثل هذه الكلمات التى توجه فى الخطاب إلى التلميذ بأن المعلم قد حاد عن القاعدة الأساسية للتعليم : فمن الواضح بشكل كبير أن المعلم كان يعبر عن غضبه فى التعليم دون أن يفقد ضبط النفس، وطبقًا لتعاليم المصريين بأن العقاب الجسدى لا بد أن يكون مدروسًا لا بسبب انفعال (على سبيل المثال مصدر النص ٥٩أ). ولنا أن نأخذ فى الاعتبار أنه إلى جانب هذا فقد كانت هناك عقليات ضعيفة لم تكن لها طاقة بالمثل العليا وحادت عن هذه المبادئ؛ ولكن بالنسبة لنا فالأهم من هذه الزلات الإنسانية هو أن علم التربية عند المصريين قد عرف التواضع والصبر فضيلتين مهمتين للمعلم.

(و) التلميذ:

١- عمر التلاميذ:

عند حديثنا عن أعمار التلاميذ نكاد نتوقف تمامًا عن استخدام الصورة بوصفها واحدة من نوعين من المصادر التى تتعلق بالمدرسة والتلاميذ. ويرجع هذا إلى أسلوب الفن المصرى الذى لم يستخدم للشخص المرسوم مقاييس حقيقية، بل مقاييس نسبية. فحجم الشخص على الصورة لا يكون طبقًا لحجمه الحقيقى، بل طبقًا للعلاقة التصويرية المطروحة للشخص. مثال جميل لهذا فى مقبرة الموظف سيشم نفر الثالث Seschemnofer III من الأسرة الخامسة. فالنقوش البارزة، المحفوظة فى مدينة توبنجن Tübingen، تصور فى غالبيتها سيشم نفر رجلاً ذا مكانة مع زوجته وأبنائه. لكن فى منظر لأم المتوفى نجد صاحب المقبرة صبيًا صغيرًا عاريًا : فهو يظل طفلاً فى علاقته بأمه. فليس لنا أن نستنتج من هذا الرسم العمر الحقيقى لسيشم نفر[١٢٤].

وليس من المقبول أن نستنتج من شكل لصبى يسير عارياً يحمل لقب "كاتب بيت الكتب" أنه يشبه فى عمره (تلميذ الثانوى) الذى لدينا اليوم، فهذه المرحلة الدراسية كان يذهب إليها فى عمر سابق على هذا بكثير(١٢٥).

هذا التصوير لا يعطى نتائج، ولكن هناك شيئًا آخر وهو أن المصريين كان لهم نظرة مختلفة عن نظرتنا إلى الطفولة والصبا(١٢٦)، فلقد رأوا أن هذه المرحلة فى الحياة هى مرحلة عدم الكمال، وعلى هذا جاءت مقاييس التصوير للصغار، فمن خلال نظرتهم للدنيا لم يهتموا بالسمات المميزة لعمر الطفل. لهذا ظل الأبناء يصورون فى مرحلة عدم الكمال، بمعنى أنهم فى الفن يصورون كأطفال صغار، دون أن تبرز تقاسيم الجسد إذا ما كانت الأطراف ممتلئة أو نحيفة وما إلى ذلك. وسنناقش لاحقًا الخلفية الفكرية لهذا التصور(١٢٧)، ونذكر الآن أن هذا الأمر قد جعل من الصعب أن نعرف من هذه التصورات أحوال الأطفال، خاصة أعمارهم عند حديثنا عنهم. والتصور الدقيق لشكل الطفل أمر فى الحقيقة ممكن، فقد اجتمع عند المصريين مع كلمة طفل بعض الإشارات الخارجية بأن يصوروا الأطفال عراة ويضعوا إصبعًا فى الفم وأن يكون لهم ما يسمى بخصلة الصبْية وأن يصوروا بجديلة تنساب على أحد الجنبين. وإذا كانت هذه الإشارات غير ضرورية إذا قصد الفنان طفلاً فإنها عند وجودها تعطى إشارة فقط إلى أن الفنان هنا يدور فى خياله طفل لا إلى أن الشخص المصور كان بالفعل طفلاً عند تنفيذ العمل الفنى.

وليس لدينا ما يؤكد عمر الصغار فى الدولة القديمة الذى يبدأون فيه تعلم الكتابة أو الذى يعتبرون فيه أنهم قد كبروا. وبالنسبة للتساؤل عن الفترة التى يبدأ فيها الغلمان التعلم فى البلاط فإنه توجد وثيقة وحيدة، الاستنتاج منها غير مؤكد، حيث ذكر أمير الإقليم كارKar من إدفو فى سيرته الذاتية (مصدر النص رقم ٤) بأنه وصل سن البلوغ فى عهد الملك تيتى Teti، ولكن ذهب فى عهد الملك التالى بيبى Pepi إلى البلاط:

ليتعلم هناك بسبب مكانته مع أبناء الأمراء الآخرين. ويغيب هنا تحديد السنين ولهذا لا يمكننا تحديد الفترة بين الحدثين؛ والمؤكد فقط أنه كان صبياً عند ذهابه إلى ممفيس. ولكن ليس لنا أن نعمم الأمر. فربما كان قاعدة لهؤلاء الذين يسكنون بعيداً في الإقليم أن يرسلوا أبناءهم إلى البلاط في سن ليست مبكرة ,في نفس الوقت الذي ربما كان فيه أولاد آخرون قد تعلموا بالفعل.

وتأتي إلينا معلومة حول تعليم البلاط في الدولة الوسطى بأن فترة التعليم تنتهي في منتصف العشرينيات من العمر. فإن إ-خر-نفرت I-cher-nofret شارك في أقل درجات البلاط عندما كان عمره ٢٦ عاماً (مصدر النص ١٦) بعد أن تربى في مقر الحكم مع الأمراء. كم كان عمر بيبي Pepi بن خيتي Cheti عندما أرسله أبوه إلى مقر الحكم ليلتحق بالمدرسة هناك؟ إجابتنا عن هذا هي فقط من باب التخمين. وفي المقابل نستنبط من مخطوط عن حياة إنتف Intef أنه أنهى تعليمه وهو طفل وبمعنى أوضح قبل سن النضج، وعُهد إليه بالكتابة في إدارة البرديات وعندما وصل إلى سن النضج تقلد وظيفة حكومية (مصدر النص رقم ١٤ب). ويعتبر هذا النضج المبكر، إذا كان علينا أن نصدقه، بمثابة استثناء يجعل الرجل يفتخر به في المخطوط بشكل ليس بقليل.

ونستنتج من تعاليم آني Anii (مصدر النص رقم ٢٨ب) معلومة تقريبية حول عمر التلاميذ المبتدئين في الدولة الحديثة. فالأب يطلب من ابنه أن يشكر أمه ويذكر أولاً بوضوح متاعب رعاية الطفل ثم يقول مباشرة : "إنها كانت ترسلك إلى المدرسة بعد (أن أصبحت في سن) استيعاب الكتابة وأمدتك يومياً بالخبز والجعة في بيتها" وكلمة الجعة ليس لها أن تضايقنا، فالجعة كانت المشروب الرئيسي لكل المصريين، من الطفل الفطين إلى العجوز. والطفل هنا كان في عمر صغير بحيث لا تنتهي رعاية أمه له عند التحاقه بالمدرسة، وبالفعل إن أخذنا التعبيرات بالمعنى الحرفي فإن أمه كانت تصطحبه إلى المدرسة.

وكان يشار إلى تلاميذ هذه المدرسة بوصف "تلميذ نجيب" (نجش إقر) (على سبيل المثال النص رقم٣١). ونستنتج من نفس النص شيئًا مهمًا وهو أن التعليم هناك، على الأقل فى هذه الحالة، كان يستمر أربع سنوات. بعد إتمام هذه الفترة يمنح التلاميذ لقب "كاتب" فى إطار معرفتهم الابتدائية للكتابة. والأرجح أن يتبع هذا دراسة متخصصة عند موظف ذى خبرة. ولقد خدم بكانخنسو Beken chons فى هذه المرحلة فى أحد الإصطبلات فى فيلق المركبات. ثم اتجه بعد ذلك إلى مهنة الكاهن. ومن خلال هذه المعلومات لا يمكننا أن نستنتج شيئًا مؤكدًا عن عمر هذا التلميذ، ولكن من الممكن أن يكون مجمل التعليم ينتهى فى الفترة من سن ٢٠ حتى ٢٥، وهذا عدد مقبول من السنوات بالنسبة لموظف كبير. وبالطبع هذا العمر مسألة تقريبية. ولا يمكننا التأكد من أن كل المصريين كانا يعرفان أعمارهم أو أن الأبوين كانا يعرفان يوم ميلاد أبنائهم؛ ومن الواضح أن الطفل كان يصل إلى سن معينة ثم يقرر أبواه أن يرسلاه إلى المدرسة، بالإضافة إلى ذلك فإن التعليم - على الأقل التعليم المتخصص - كان ينتهى مبكرًا طبقًا لحالة المعرفة، وليس طبقًا لعدد السنوات. وفى المجمل فإن النصوص الكثيرة التى توضح لنا حياة الاستهتار للتلاميذ تنبهنا إلى مقارنة مثل هؤلاء الطلاب المساعدين بطلاب آخرين ودرجات أخرى أكثر من المقارنة بمن يتعلمون الرياضة. وهناك حديث عن الرقص وشرب الخمر والتسكع وقبل كل شىء عن بائعات الهوى (مصدر النص رقم ٣٧ أ، ب؛ النص ٣٩ أ، د؛ النص رقم ٤٠ ج؛ النص رقم ٤٦). وهذه الصورة من الكبار تشكل تنبيهات المعلم، فالطالب المساعد لم يعد صغيرًا، وعليه ألا يتصرف كصبى غبى، فهو على أى حال فى سن الثلاثين (مصدر النص رقم ٤٦).

وفى المقابل هناك موضع آخر فى بداية فترة التمرين لا يذكر شيئًا عن استهتار التلاميذ هذا، ولكنه يقول : (لو أننى أعرف طريقة أخرى أستخدمها لاستخدمتها معك لكى تستمع؛ فتصبح رجلاً قادرًا على الكتابة قبل أن تتعرف على امرأة.) (مصدر النص رقم ٣٩ب).

وهذه الإشارات فى مجملها تدور حول الصورة التى استنتجناها سابقًا من بكانخنسو. فسنقبل بالتحفظ أن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية يبدأ تقريبا من سن الخامسة وتستمر بها المرحلة التعليمية لأربع سنوات، ثم يلتحق بعد ذلك المرشح للمهنة بدراسة لمدة اثنى عشر عاماً على الأقل عند رجل متخصص حتى يصل إلى منتصف العشرينيات من العمر. والوصول إلى سن الثلاثين يعتبر بالتأكيد استثناء.

٢- الأصل الاجتماعى والفرص الاجتماعية:

لقد كان فى مصر اتجاهان كلاهما عكس الآخر. الاتجاه الأول هو توريث المناصب، تأثرًا بأسطورة التوريث بين أوزوريس وحورس، والاتجاه الثانى هو الانتقاء حسب الكفاءة، هذا الانتقاء من وقت إلى آخر كان يعتبر فضيلة لكل المسئولين فى شئون العاملين وللملك[١٢٨]. صحيح أنه فى أوقات معينة كان يطغى اتجاه على آخر - ونحن لا يمكننا أن نتابع هذا عن قرب[١٢٩]- إلا أن وجود الاتجاهين فى مصر أمر يمكن إثباته. والتعاليم كانت تهتم بشكل جيد بالصعوبات الاجتماعية التى كان يواجهها الراغبون فى الوصول بأن يعرفوا التوجهات بأنفسهم[١٣٠] وأن يعرفوا التصرف السليم مع العالم المحيط ليصلوا إلى آفاق جديدة[١٣١].

وتبعًا لذلك فإننا نجد فى المدارس من جانب أولاد علية القوم فى الدولة أنهم يفتخرون بأصلهم، وكذلك الآخرون أولاد الفقراء، على الأقل بين الآونة والأخرى، كانوا يفتخرون بأنهم وصلوا إلى كل شىء من خلال مجهوداتهم الذاتية وشخصيتهم، لا بسبب وجاهة الآباء.

ولقد كان من المعتاد فى الأصل، أى فى الدولة القديمة، أن يكون هناك تعليم فاخر فقط لأبناء الأمراء وأبناء كبار الموظفين. فلقد قال الملك عند سماحه للوزير بأن يعلم ابنه : "لعله يصبح قدوة لأولاد الأكابر" (مصدر النص رقم ٦ب). وكار من إدفو، ابن أمير

هذا الإقليم ذكر بوضوح عند التحاقه بمدرسة البلاط أن هذا فقط مناسب لمكانته (مصدر النص رقم ٤). وليس لدينا دليل من الدولة القديمة على التحاق أحد أبناء الطبقة الدنيا فى التعليم مع أولاد الأكابر. ولكن بالنظر إلى قلة المصادر فى هذا العصر فإن إمكان هذا الأمر لم يكن مرفوضًا. وطبقًا للتعليمة رقم ١٠ والتعليمة رقم ٣٠ من تعاليم بتاح حتب فإنه علينا أن نحترم هذا الاحتمال، وإن ظل الأمر أيضًا استثناء.

وفى عصر الانتقال الأول حدث التغير عن طريق انقلاب اجتماعى ثورى.

وفى الدولة الوسطى لم تعد طبقة الآباء تلعب دورًا أساسيًا، ولم يعد هناك اهتمام بذكر طبقة التلاميذ الاجتماعية، فصحيح أن الرجال الذين كانوا يتحدثون عن سيرهم الذاتية كانوا يذكرون الأب، إلا أنهم لم يذكروا لقبه. وخيتى الذى أرسل ابنه إلى المدرسة التى بمقر الحكم (مصدر النص رقم ١٢) ذكر أن أصله من الدلتا، ولم يتحدث عن أصله أو أصل والده. فهل لنا أن نستنتج أنه لم يكن له منصب يفتخر به؟ ولم تعطِ مدرسة البلاط فى الدولة القديمة التى كان لها بالتأكيد مكانة عالية هذه المكانة لأبنائها، أى المدرسة التى كانت فى مقر الحكم فى الدولة الوسطى، وكان هذا اضطرارًا بسبب أحداث عصر الاضمحلال الأول الذى كان بين هذين العصرين.

وأيضًا نعرف القليل عن أصل تلاميذ البلاط فى الدولة الوسطى؛ إذ إنهم غالبًا، وتبعًا لعرف العصر، كانوا لا يتحدثون عن ألقاب آبائهم. فكبير الأطباء نجيمو- سينب Nedjemo-seneb (مصدرالنص رقم٢٠ب) كان ابنًا لرئيس كل الدواجن وكل الأسماك وكل البهائم ورئيسًا لمخازن الغلال، وبالرغم من هذا اللقب الرنان لموظف من الطبقة المتوسطة إلا أن الابن لقب نفسه بتلميذ القصر مع أنه كبير أطباء بل من صفوة الأطباء. ومثله تلميذ آخر للملك ينتسب لأم من آسيا (مصدرالنص رقم٢٠ هـ)؛ وتبعًا لهذا أصبح هذا التلميذ نائبًا لرئيس الحملات الاستكشافية فى سيناء. وبصفة عامة نال تلاميذ القصر هؤلاء مناصب فى البلاط بحيث يستخدمون فى وظائفهم معرفتهم

بالطقوس الملكية. فلقد أصبحوا حراس للتاج أو رؤساء للتشريفات (مصدر النص رقم ١٢٠أ، ج) أو رؤساء خزائن (مصدر النص رقم١٦).

وفى الدولة الحديثة تكون أبناء الكاب[١٣٢] فى الغالب من أبناء الدوائر البسيطة وأصبح من الخيانة عدم ذكر لقب الأب : فقد كان يذكره كل من يتقلد وظيفة. والحق أننا نجد من بين أبناء الكاب من كان ابن صلب لأحد الملوك[١٣٣]. وأبناء الكاب هؤلاء أصبحوا لاحقًا فى أماكن مختلفة : أصبحوا جنوداً وموظفين كباراً أو صغاراً فى البلاط وقبل كل شىء أصبحوا مقدمين على غيرهم فى مناصب تعليم الأمراء. وفى أحيان أخرى ظهروا فى إدارة الدولة[١٣٤].

ولا نستنتج شيئًا من النصوص حول أصل تلاميذ المرحلة الابتدائية فى الدولة الحديثة، ولكن ليس من شك أن هذا التعليم كان مفتوحاً أمام دوائر فسيحة فى المجتمع (قارن مصدر النص رقم٣٤). لدرجة أن أصحاب المناصب كانوا يذكرون أنهم من أصل متواضع[١٣٥]، ويرجع هذا لأسباب اجتماعية لمجتمع أواخر الدولة الحديثة. لهذا يؤكد لنا كبير كهنة أونوريس من تانيس أنه من أبوين فقيرين : "لقد كنت عند الفطام طفلاً طيبًا، كنت طفلاً ماهراً وغلامًا محنكًا، لقد كنت فقيراً ذا دراية. كنت فقيراً ذهب إلى المدرسة ولم يكن له مخالفات، لقد كنت شخصًا يرى ويكتشف." (مصدر النص رقم ٣٢). ولم نثق تمامًا فى أنه كان فقيراً. فأبوه كان موظفا متوسطا على أى حال. وهذا الاعتزاز بالأصل المتواضع ربما كان نتيجة لعصر العمارنة عندما وجد الملك أن كل العائلات الكبيرة ابتعدت عنه وأصبح عليه أن يميل إلى غير المشهورين من الأصول البسيطة الذين تبعوه طواعية أينما ذهب عرفانًا له بإعلائهم، فلا يفوتهم أن يكرروا دائمًا أنهم وصلوا إلى ما وصلوا إليه بفضل الملك وحده وليس بفضل آبائهم.

واحتفل العرف فى العصر المتأخر بنصره، حيث اقترن باضمحلال وضعف قوة الدولة أن أصبح عرف الأسرة توريثًا للوظيفة لا ينازعه منازع. فالمناصب الكبيرة على الأقل كانت فقط لأبناء أصحابها (على سبيل المثال النص ٥٢)[١٣٦]. كان هذا خاصة

عند الكهان وأيضاً فى مواضع أخرى. فالانتساب لأسرة كريمة والتعليم المدرسى كانا المؤهلين لأى وظيفة كهنوتية عليا. ويؤكد أوجا حور ريسنت Udja-Hor-resnet أنه فى المنشأة الجديدة وهى دار الحياة قد اختار لشغل الدرجات فقط أولاد الأكابر، "لم يكن بينهم ابن لأحد الفقراء" (نص ٥٣)[١٣٧] . وبالنسبة للمشكلة القديمة فيما إذا كان الأصل يلعب دوراً كبيراً فى التعليم أو أن الأمر يتعلق بالكفاءة فإن العصر المتأخر انتصر للمفهوم الأول[١٣٨] . وتناقص عدم الاهتمام بأصل التلاميذ كما تناقص الفخر بالأصل المتواضع الذى كان فى أواخر الدولة الحديثة.

٣- صورة التلميذ:

هناك نص تعليمى من الدولة الحديثة يبين لنا حالة أحد التلاميذ الذى يُعلِّم كمساعد فى الدراسة المتخصصة فالتلميذ الذى يبدو أنه جاء شبه مجبر يشير له معلمه إلى الحالة الجسدية التى لا تجعل للتلميذ اختياراً ومن خلالها لا يتصور المرء للتلميذ عملاً جسدياً : "كن كاتبًا؛ فأعضاؤك هزيلة ويداك تتعبان سريعًا. فعليك ألا تحترق (بسبب عمل جسدى) مثل مصباح، مثل شخص أعضاؤه منهوكة القوى، حينئذ لا يتعبك أحد! أنت سريع النمو ولكنك نحيف. فإن تمّ تكليفك بحمل شيء ثقيل فستنهار لأن قدميك غالبًا ما تتحركان بصعوبة، وتفقد قوتك. فأنت هزيل فى أطرافك وبلا قوة فى جسدك. خذ قراراً بأن تصبح كاتبًا، وأن تكون فى وظيفة جميلة تناسبك، فإذا ناديت شخصًا يلبيك حينئذ ألف من سامعى النداء. وتخطو فى الطريق بحرية فلا تصبح مثل ثور يقاد. أنت تقف على قمة الآخرين." (مصدر النص رقم٣٩د، وقارن أيضًا النص رقم ٤٢د). وهذا الفتى المصرى النحيف الهزيل نجده متأرجحاً مثل البوص وضعيف البنية وأيضًا ضعيف النفس كما توضح الفقرة التالية من النص[١٣٩] .

لم يكن هناك زى مدرسى فى أى عصر من العصور[١٤٠] .

وكانت حرية الآباء فى اختيار مهنة الأبناء كبيرة بلا حدود. واحتفظ الملك بالاختيار فى تعليم بلاطه. وكان يشكله بشكل كبير حسب الأصل والفصل (النص رقم٤). وأيضاً كبار المعلمين كان لهم حرية كبيرة فى اختيار تلاميذهم. وما ذكره بتاح حتب لا يوضح شيئًا مختلفًا، فهو رجل وصل إلى المنصب والوجاهة؛ فأصبح عليه أن يتخذ "ابنًا" أى تلميذًا (مصدرالنص رقم ٦و).

وفى الدولة الوسطى كان فى إمكان أى مصرى أن يلحق ابنه بالمدرسة، وخيتى لم يتحدث عن تصريح خاص. والحق أننا لا نعرف شيئًا عن التكاليف المادية وإن كانت تبدو غير قليلة.

وسادت نفس الإمكانية فى الدولة الحديثة. وأصبح هناك تنافس بين الطبقات المختلفة فى الرقى : وكان المعلمون فى التعليم المتخصص (وكان التلاميذ فى المرحلة التى تسبق التعليم المتخصص أصغر من أن يكون لهم اختيار مخالف لما يتمناه الأبوان) يحذرون من المهن الأخرى، وبالتأكيد لم يكن هذا التحذير بلا سبب. كان تحذيرهم من العمل فى الزراعة ومن العمل فى الحرف، وقبل كل شىء كان تحذيرهم من العمل فى مهنة الضابط. وكانت مهنة الموظف هى الأفضل بكثير. وطبقًا لتعاليم خيتى كمثال فإن المصير التقليدى للمهن الأخرى قد صور بشكل صريح، أحيانًا بطريقة هزلية وأحيانًا بطريقة مؤلمة. ولم تصل إلينا أى دعاية للمهن الأخرى، خاصة المهن العسكرية؛ فربما كان للجيش أسلوبه الخاص فى تجنيد الشباب إجبارياً وبلا تردد؛ ونسمع من حين لآخر عن شكوى مثل هذا التعسف (على سبيل المثال مصدر النص رقم ٤٥ ب). ومن التنبيهات الكثيرة إلى الوفاء لمهنة الكاتب (الكاتب فى الحكومة أو الكاتب فى إدارة المعبد) يتبين لنا على أية حال حرية اختيار المهنة. وللمرء أن يعتبر تحذيرات المعلمين من المهن الأخرى وسيلة ليثيروا بها همم تلاميذهم (وهذا بلا شك هدف هذه النصوص)، من غير أن يكون هناك تنافس حقيقى مع المهن الأخرى، وهذا يوضحه دعاء تلميذ لإلهه الذى أبدع فن الكتابة وهو الذى يرعى فن الكتابة ويرعى

تلاميذ هذا الفن (مصدر النص رقم ٣٨ أ)[١٤١] : "اجعلنى أخبر الناس فى كل بلدة أكون فيها ما فعله توت حتى يقولون كم هو عظيم ما فعله توت! حينئذٍ يأتون بأبنائهم ليزوّدوا بختم مكتبك" أى ليكونوا ملكك. والظاهر أن عدد الذين كانوا يذهبون إلى المدرسة لم يكد يغطى الاحتياج الهائل للموظفين فى عصر الإمبراطورية. ولكن هذا العجز الحكومى لم يسد عن طريق الإلزام، بل منذ الدولة الوسطى وإنما سُدَّ عن طريق الترغيب إلى (طريق الحياة) ويتأرجح معنى هذا المصطلح بين الوظيفة الثابتة المُرْضية وبين سلوك الحياة الأخلاقى المرضى للإله، وسوف نتحدث عن هذا بالتفصيل[١٤٢].

ولم تكن حرية التلميذ فقط فى اختيار مهنته، بل أيضًا فى أن يختار معلمه بنفسه. فكثرة التلاميذ إشارة إلى السمعة الطيبة التى ينالها المعلم. وتوضح أسطورة جيدى Djedi إنه احتاج لمركب كامل لتلاميذه عندما تبعوه إلى القصر (مصدر النص رقم ١٨)، وينصح نص مدرسى فى الدولة الحديثة التلميذ أن يصطفى معلمًا كبير المقام (مصدر النص رقم ٤٢ب).

وإن كانت الصورة الخارجية للنشء المصرى المهتم بالثقافة تبتعد عن صورة زميله فى أوروبا الحديثة أقل مما نتوقع، فإن التشابه قائم، كما هو متوقع بين الفضائل التى يمتدح المعلم لأجلها التلميذ والأخطاء التى تعرض للوم.

وكان ما يُعَرِّضه للوم هو أن يكون سيئًا وغير نافع. وكانت قلة الاهتمام أصعب شىء فى التعليم، هذا إذا وثقنا بما يصفه المعلم، خاصة بما يتعلق بأذن التلميذ. واللهو سواء كان ضارًا بشكل كبير أو خفيف كان فى الرياضة وصيد السمك والقنص (مصدر النص ٣٩ أ، د)، وكانت أماكن اللهو لأمور مختلفة : وبجانب الكسل كان إدمان اللهو هو قبل كل شىء مسببًا للوم المستمر. فربما كان الفتى مثل ورق الشجر المتساقط فى الهواء طائشًا (مصدرالنص رقم ٤٠ ج، وقارن أيضًا النص ٣٩ ج)، غير

مستقر (مصدر النص رقم ٤٦)، وغير ناضج (مصدر النص رقم ٣٦ج). وفى حالة متطرفة نوعا ما يهرب الفتى من والده ومعلمه مثل طائر السنونو، إلى الشمال حتى الدلتا ويتكاتف هناك مع الآسيويين، مما أدى إلى غضب أبيه ولومه، وأكل لقمته هناك ملطخة بدمه وأقام صداقة بطريقة همجية[١٤٣] . وكان فى التعليم يواجه المعلم بعناد (مصدر النص رقم ٣٩ب)، ولا يتحرك بسهولة (مصدر النص رقم ٣٩ج)، لا يرافقه ولا يتبعه ولا ينتفع منه المرء بشيء (مصدر النص رقم ٣٩ب) ولا يستمع لشيء، وكان "متحجرا" كما يقول التعبير المصرى.

ولكن المعلم كان يضع فضائل للتلاميذ : فعليهم أن يكونوا مطيعين[١٤٤] . عليك أن تقول فى كل مرة يناديك فيها "هأنذا" (مصدرالنص رقم٣٨د)؛ وعلى التلميذ أن يكون مجتهداً فى الليل والنهار (مصدر النص رقم٣٩و)، وأيضًا أن يكون جَلِداً صبوراً (مصدرالنص رقم٣٩) وأن يكون التلميذ ممن يعتمد عليه (مصدرالنص رقم٢٠ج).

وكان يجب على التلميذ أن يستيقظ مبكرًا ويبدأ عمله اليومى وأن يهتم أيضًا بتنظيم ثيابه (مصدر النص رقم٣٨د). وفيما يخص الفضائل الأخلاقية للتلميذ فلم تتغير على الإطلاق عن المُثل الإنسانية العليا للمصريين. وهناك اهتمام خاص بكلمة (مستقيم) وهى استقامة القلب، عكس المعوج[١٤٥] . وكانت الفضيلة الأساسية عند المصريين هى أن يكبح جماح نفسه وأن يتدرب على جهاد النفس وأن "يعود قلبه الصبر" كما يقول التعبير المصرى، كان هذا هو الاهتمام الأساسى للتلميذ وأن يتجنب كل اللهو (مصدر النص رقم٤٠ج). و كان الملك سيتى الأول فى فترة ولايته للعهد تلميذاً مثاليًا كما علمه والده : "لقد كنت رزينًا عندما كنت أفعل ما يقوله؛ لقد كنت أفتح فمى فقط عندما يسمح لى تحت قيادته"[١٤٦] (مصدرالنص رقم٣٠). ها نحن نرى استخدام

فضيلة السكوت عند أحد التلاميذ : تواضع إلى درجة الصمت التام أمام الوالدين (مصدرالنص رقم ٢٦، النص رقم٣) وأمام المعلمين (مصدر النص رقم ٢٦).

وبالنسبة للعلاقات الخاصة للمثل الإنسانية العليا للمصرى، فإن هذه النصوص تكاد لا تعطينا صورة حية عن التلميذ المصرى، والشباب الصغير فى كل البلاد يتشابه خاصة فى المساوئ. وكان من الأفضل للإيضاح أن نفحص بالتالى سجل الأخطاء والفضائل، ونحن نفتقد نصوصاً عن نوعية السلبيات والإيجابيات عند المصريين، وكيف تغيرت عبر الزمن المقاييس الموضوعة للشباب. نفتقد ما يتحدث عن لوم الخداع والكذب. كما أنه ليس هناك حديث عن علاقة الزمالة، لا لوم لتركها ولا مدح لوجودها. والحق أن حوارات المعلمين كانت نادراً ما تتحدث عن صورة شخصية لتلميذ معين، فقد كان معيارها فى العموم أن تكون للكل، فقد كانت تتكرر كثيراً فى مواضع مختلفة ونصوص مدرسية صالحة للاستخدام. وأردنا هنا فقط أن نذكر الصفات التى تُمتدح أو تلام. وسنبحث لاحقًا فى الفصل الثالث بشكل مفيد الخلفية الفكرية للتربية وللتعليم فى مصر.

٤- التلميذات :

تجيب المادة العلمية القليلة عن التساؤل عما إذا كانت النساء قد شاركن فى تعلم مهنة الكاتب وفى تعليم الكبار أم كن يتَعلمن فقط تعاليم الحياة من كتب الماضى والحاضر.

ونادراً جداً أن نجد بين آلاف الكتَّاب الرجال فى التاريخ المصرى الطويل نساء خبيرات فى الكتابة : وقد عثر على حالة واحدة لدى إحدى ملكات الأسرة الثالثة عشرة[١٤٧]. وحالة أخرى لصاحبة مقبرة خاصة فى غرب طيبة؛ هذه السيدة كانت موظفة فى مكتب إحدى الأميرات الكاهنات للأسرة السادسة والعشرين[١٤٨]؛ و للمرء

أيضًا أن يتخيل أن الزوجات الإلهيات فى الأسرة الخامسة والعشرين والسادسة والعشرين اللائى كان لشخصياتهن تأثير سياسى كبير وكن بلا شك مثقفات - للمرء أن يتخيل إجادتهن للكتابة حتى إن سقطت عنا الأحداث البديهية التى تؤيد هذا(١٤٩). أدوات الكتابة التى عثر عليها فى مقبرة توت عنخ آمون والتى تخص الأميرة ميريت آتون Merit Aton، الابنة الكبرى لإخناتون، للأسف ليست دليلاً واضحًا أن الأميرة كانت تجيد الكتابة : صحيح أن الأدوات مستخدمة وصحيح أنها بلا شك ملكها إلا أن أدوات الكتابة المعتادة تشتمل فقط على الحبر الأسود والأحمر الضروريين للكتابة الهيراطيقية، بينما اشتمل لوح الألوان هذا على ستة ألوان، مما يعنى أنه أقرب للرسم من الكتابة(١٥٠). ولقد كانت سيشات Seschat إلهة للكتابة، وليس لنا أن نقرر علاقة دنيوية من خلال العمل الإنثوى الإلهى للكتابة. فإن هذا خطأ مثل القبول بأن النساء فى آثينا قد حاربن لأن بالاس Palas إلهة الحكمة كانت تتحلى بالعزيمة. وكذلك فإن الخطابات العديدة من النساء لا تساعدنا كثيراً؛ إذ من المتوقع أن يكون تم إملاؤها من المرسلات إلى شخص كاتب، فهى بالتأكيد من أغلب الحالات التى يتم إملاؤها(١٥٠) .

ولقد كان هناك من وقت لآخر تعليم للنساء ليصبحن كاتبات حتى إن كان الأمر مجرد حالات استثنائية نادرة. والحديث عن إجادة النساء بصفة عامة للكتابة مهم إذا تساءلنا عن الثقافة العامة. ولقد رأينا فى التمهيد أن التعليم فى مصر كان مرتبطًا بالتعليم المتخصص للكاتب. وليس لنا أن نقرر أن النساء كن فى مصر غير مثقفات، وإن كانت المعطيات توضح عكس هذا . والحق أن الفتيات المصريات كان لهن أن ينلن مثل الأولاد التعليم المعروف، وإن كان التعليم لهن لم يكن له علاقة مباشرة بكتب فن الكتابة. وعلينا أن نعتبر النساء اللائى كن ملكات مثل نيتوكريس وحتشبسوت وتى أو نفرتيتى Nitokris, Hatschepsut, Teje,Nofretete أو أيضًا الزوجات الإلهيات عبر التاريخ - علينا أن نعتبرهن مثقفات. ولكن أيضًا ما نعرفه عن الحياة اليومية للنساء

ووضعهن الاجتماعى ومشاركتهن أيضًا فى المسائل الاقتصادية مثل شراء العبيد وأيضًا شراء البيوت(١٥٢) - كل هذا يرسم افتراضًا بأن كان لهن تعليم معروف يعتنى به. صحيح أن التعاليم الحكمية كانت توجه فقط للأبناء ولذوى المسئوليات من الرجال إلا أن الاختلاط المستمر بعالم الرجال ومشاركة المرأة فى بعض المهن والمجتمع الحر، كل هذا يجعل الفتيات يشاركن الأبناء فى التعليم. ويثبت نص سحرى من أحد العصور المتأخرة أن الآباء كانوا يقومون بأنفسهم بتعليم بناتهن (النص٥٦)، حيث وضحت إزيس أن أباها أعطاها العلم. وهنا تأتى الإضافات الإنسانية فى الاعتبار، فالأسطورة فى داخلها بلا شك لا توضح أن الأب الأسطورى لإيزيس، وهو جب Geb، كان من المتخصصين فى الحكمة. وبالنسبة للبلاط فلدينا مثال وهو ابنة حتشبسوت وهى الأميرة نفرو رع Nefro-Rê، حيث كان تعليمها الواجب الأهم للرجل المهم سننموت Se-nenmut(١٥٣) (صورة الغلاف).

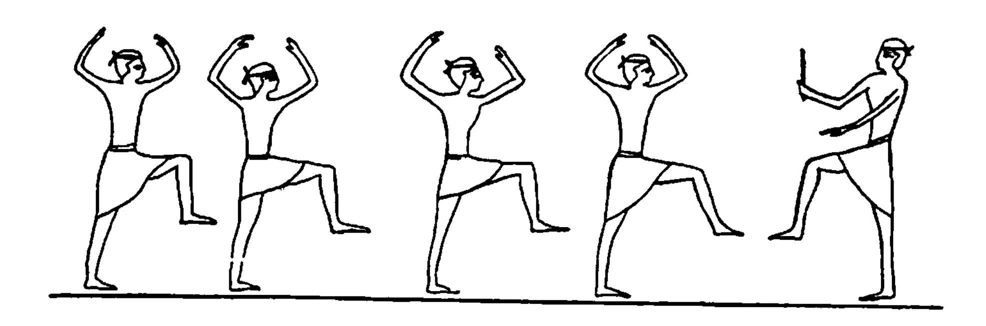
ومثل علاقة الأمراء بأترابهم كانت الأميرات يُحطن بزميلات الطفولة اللائى يتربين معهن. وكان لقب (زينة الملك) يمنح لهؤلاء البنات اللائى كان يتم اختيارهن فى الدولة القديمة والدولة الحديثة من بنات أمراء الأقاليم وكبار الموظفين، بينما كان اختيارهن فى الدولة الحديثة يتم من دوائر خاصة بسيطة. ولاحقًا كانت هؤلاء الفتيات يتزوجن من رجال ذوى وجاهة فى البلد، فكن ينلن بسبب علاقتهن الشخصية بالبلاط وجاهة فوق وجاهة(١٥٤).

وإجابتنا تكون تخمينية عما إذا كانت الفتيات يتعلمن فى البلاط وفى الأسر العريقة، فالكتابات الخاصة بتعليم البنات غير مطروحة؛ هذا لأن تعليم البنات كان يعتبر مجرد استثناء. والرقصات التى تظهر الأداء الفنى الرفيع غالبًا ما تجعلنا نفترض أنه كان لها بالتأكيد دراسة مستفيضة. وهناك بالفعل رسم من الأسرة الحادية عشرة يظهر مديرة الرقص مع أربع على الأقل من تلميذاتها(١٥٥). والحق أن المنظر ليس فيه تعليم، بل تمثيل توضيحى من المديرة. وفى المقابل فإن هناك منظرًا يوضح

بالفعل تعليم البنات وهو منظر للأسف غير مكتمل، وكان عند العثور عليه مهشمًا بشكل كبير. ففى قبر أحد المديرين للمعبد المحلى لحتحور Hathor فى كوم الحصن Kom el-Hisn فى الدلتا صور هذا الرجل الوجيه نفسه فى عمله. وكان هذا الرجل فى نفس الوقت مديراً للكهنة ومديراً لحريم الإلهة. رأيناه مصوراً مرتين وهو مشغول، مرة مع عشر فتيات يوضح لهن كيف يعزفن الأنغام الدينية بشكل سليم وفى كل يد من يديه آلة الشخشيخة بينما كان مع كل تلميذة آلة شخشيخة واحدة، وفى المرة الثانية مع مغنيات يصفقن على نغمات الإيقاع كما كان معتاداً فى مصر. وبعد أن كتب اسمه بوضوح بجوار صورته فليس هناك شك أنه أراد أن يخلد فى مقبرته هذا العمل الذى هو بالتأكيد مهم له فيما يشبه قائد الكورال فى الكنسية وأن الأمر لا يتعلق بتصوير تسليته كما فى مناظر العزف فى المقابر الأخرى. وواضح أن الأمر يتعلق بالفعل بالتعليم لا بالأداء الدينى : ففى مثل هذا العرض للعزف الدينى، كما هو معروف لنا بشكل جيد فى التصويرات الكثيرة فى المعابد، لم يشترك رجل قط قائداً للأوركسترا، فالراجح أن النساء فقط كن يقمن بالغناء أو العزف على آلة الشخشيخة. ونحن نشكر اعتزاز معلم العزف هذا بنفسه، فهذا الاعتزاز المفرط ترك لنا منظراً جميلاً فريداً (المنظر ٤)[١٥٦].

وبلا شك فإن أدوات اللعب تعتبر أيضًا من وسائل التعليم عند الشعوب. والفتيات فى مصر القديمة كان لهن نفس اللعب المحببة عند أطفال الشعوب الأخرى عبر كل العصور : العرائس فى أشكالها الإنسانية والحيوانية، الكرات. والعرائس التى تتحرك بخيط، وأيضًا العربات التى تُجر. وهناك توضيح بسيط بالنسبة لهذه الأشياء، فربما كان هناك أيضًا على هامش هذه الأدوات ألعاب أخرى للأطفال بلا أدوات لعب. وهى ألعاب لا تحمل شيئًا علميًا يخص موضوعنا الأساسى حول أساليب التعليم عند المصريين. إنها الألعاب الرياضية التى كانت فى كثير من الأحوال غير واضحة فى تفاصيلها طبقًا لعرضها ومقصودها. ونرى الأطفال يصورون فى أشكال معينة تارة

فتيات وأولادًا معًا، وتارة منفصلين، ونراهم يصورون مناظر يقفزون فيها بعضهم فوق البعض أو يجرون بعضهم خلف البعض. وأحيانًا كانوا يرتدون فى مشاهدهم أقنعة. وصور الألعاب هذه معروفة فقط فى الدولة القديمة والدولة الوسطى. ونلاحظ فى الأسرة الثانية عشرة الفتاة أيضًا فى لعب الكرة والقفز، بينما تفضل العصور الأخرى الأشكال الحركية التى فيها خفة.



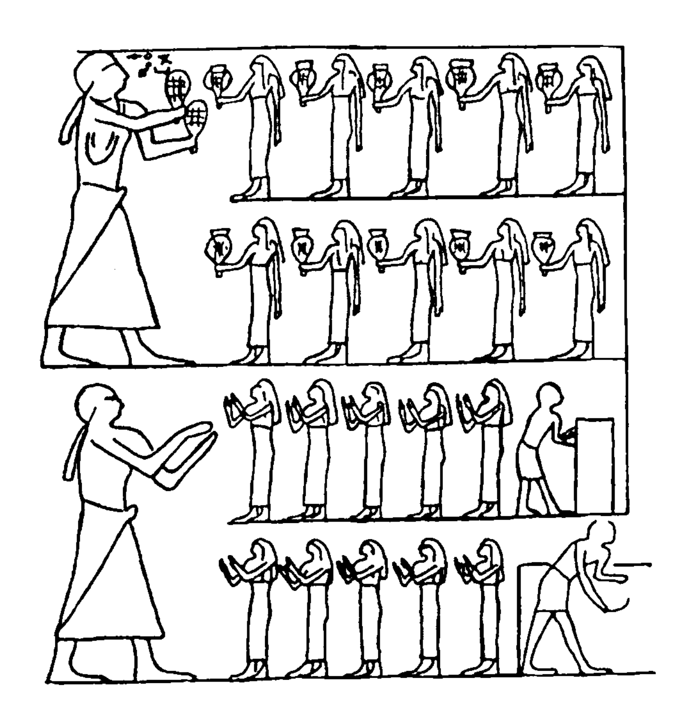
المنظر٣: الراقصات مع معلمتهن

كان الأولاد يلعبون ألعاب الضرب، بينما كانت البنات يرقصن ويلعبن الحجلة، وكلما كان هذا فى شكل سليم، دخل فى إطار المباريات المنظمة بِحَكَم[١٥٧]، أى الرياضة التى يحبها النشء.

ولكن فى العموم كانت هذه الألعاب قليلاً ما تمارس تحت إشراف وتوجيه من الكبار، كألعاب الأطفال لدينا فى الشارع. صحيح أنها تشكل عاملاً تربويًا مهمًا، إلا أنها ليست تحت إشراف معروف من الكبار، كما أنها لا تدخل ضمن ما نحدده لهذا الكتاب، لهذا فإن هذه الإشارة القصيرة قد تكفى.

٥- التعليم خارج المدرسة :

ولعلنا نبدى ملاحظة نعتقد من خلالها أنه يمكننا التأكيد أن الفتيات، حتى إن لم توجد تعاليم حكيمة تكتب خصيصى لهن، وحتى إن كان تعليمهن القراءة والكتابة مجرد استثناء فقط، إلا أنهن من خلال مخالطة الآباء والإخوة تعلمن من خلال التعاليم، وشملتهن قوة الضياء الذى كان فى الوثائق التعليمية القيمة. ولنطرح السؤال: إلى أى مدى كان هناك مثل إنسانية عليا موجودة فى تعاليم خارج دائرة الموظفين المتعلمين فى مدارس، وإلى أى مدى كان تأثيرها؟!



المنظر٤: درس فى الموسيقا، فى الجزء الأعلى بالشخشيخة، فى الجزء الأسفل بالغناء

والإجابة تبدو فى عدد الذين يجيدون الكتابة الذى لم يكن كبيراً كما ذكر ديودر (مصدر النص رقم٦٢ب)، حتى فى عصر الدولة الحديثة الذى يعتبر أزهى عصور

التعليم والحاجة الكبيرة للكاتبين. وعلى أية حال فإن المعنيين بالتعليم المدرسى هم فقط الكاتبون، أى الموظفون والكهنة. ولقد كان هناك نداءات تكتب على شواهد القبور، وهى موجهة إلى هاتين الفئتين اللتين يمكنهما قراءة النص وإلى الناس العاديين الذى يسمعونهم، أى يسمعون إلقاءهم. "أنتم، يا من تمرون على هذه المقبرة، يا كُلَّ كاتب سوف يقرأ هذا، يا كل إنسان سوف يسمع هذا، يا كل كاهن سوف (من خلال خدمته اليومية فى الأضرحة) يرى هذا، صلوا من أجلى ... "[١٥٨] هذا واحد من الأشكال الكثيرة جداً للنداءات.

والذين كانوا يجيدون الكتابة فى مصر كان لهم إجلال عبر العصور، وهذا ليس بعجيب من شعب لا يرى فى مهنة الفارس أو الجندى النموذج الأعلى، بغض النظر عن الحقبة القصيرة للأسرة الثامنة عشرة. وبصفة عامة لم يهتم الملوك بمكانة إجادة الكتابة. ونرى الملك سنفرو **Snefru** مؤسس الأسرة الرابعة، وإن كان الأمر فقط فى الأسطورة، يمسك بأدوات الكتابة ليسجل بالضبط كلماته التى تتخذ شكل النبوة : "هنالك أخرج (الملك سنفرو) يده بأدوات الكتابة من الصندوق؛ وأمسك بلفافة بردى وبأدوات الكتابة وسجل ما يقوله الكاهن المرتل نيفرتى **Neferti**".[١٥٩] ونجد بين ممتلكات توت عنخ آمون مثل هذه الأدوات الكتابية الملكية[١٦٠]. والحق أنه من خلال ذكر الخطابات اليدوية للملك، التى كان يتم العثور عليها من وقت لآخر، لا يمكننا أن نكون متأكدين إذا ما كان المقصود فقط نصاً موضوعاً للملك ويتم إملاؤه لكاتب أم لا. وهناك نسخة لخطاب كتبه أمنحتب الثانى فى استراحة شرب فى مساء أحد الأعياد لأحد زملاء الحرب القدماء وأراد المرسل إليه أن يخلد هذا بفخر على شاهده وذكر أن الملك كتب الخطاب "بيديه". وبالتأكيد لنا أن نثق فى هذه الكلمة، خاصة أن المضمون فى شكله اللغوى يؤيد هذا[١٦٠]. لذلك فمن المؤكد أنه كان هناك على الأقل بعض الملوك يجيدون الكتابة. وبالفعل فإن فن الكتابة بطبيعة الحال كان يعلم للأمراء فى الفترات القديمة (مصدر النص رقم٥٨ب). ولم يبتعد المصريون كثيراً عن الكلمة الرائعة ليوهان

فون زالسبورى Johann von Salisbury (١١٢٠ – ١١٨٠) حيث قال: "المعلم الذى نال تعليمه خارج المدرسة هو بمثابة حمار متوج"

ولم تكن فى مصر مستويات جيدة لفن الكتابة، ومن ثم ما يخص تعليم الإنسان، إلا أن المثل العليا كانت موجودة فى الطبقات عالية الثقافة. ولكن يأتى هنا سؤال : إلى أى مدى كان انتشارها، وإلى أى مدى نالت من نور هذا التعليم الطبقات التى لا تقرأ ولا تكتب؟

التعليم بشكل جيد وسليم كان يعتبر فضيلة عامة. والكبار لم يكونوا أقل من الأطفال فى هذا. صحيح أنه ليس هناك حديث عن تعليم منظم للكبار، إلا أن ذكر التعاليم وطلب النصيحة من كل الطبقات كان من الوعى العام. وهناك من التعاليم ما يقول : "تشاور مع غير المتعلم كما تتشاور مع الحكيم" (مصدرالنص رقم ٦د) أو "كن حريصًا على طلب النصيحة" (مصدر النص رقم٣٦: قارن النص ٢٢ب) وفى نفس النص : "اطلب النصيحة ممن يعرفون أكثر منك" ولقد انعكس هذا على سيرهم الذاتية. ومهما قَلَّ فى العموم تصوير تشوهات أو عاهات الشخص فى التمثال المصرى، ومهما اعتُبر هذا الأمر مستنكرًا أو على أفضل اعتبار زائد عن اللزوم، فقد قل أيضًا فى السير الذاتية ذكر مثل هذه التفاصيل العارضة عديمة الأهمية بالنسبة للخلود. فكثيرًا ما كان يصور الشخص صورة مثالية يعرف بها ويقررها. وكل السير الذاتية، على الأقل عند اشتمالها على أخلاقيات، يفهم منها صورة لمثل عليا تعتبر مقياسًا مناسبًا، وبالنسبة للمتكلم صاحب المقبرة تعطى انطباعًا وكأنه من خلال هذا الكلام ينمو فيها من جديد، لذلك فإن أهمية الشخص تبدأ بها أولاً[١٦٢] . فعلى أكثر تقدير يمكننا أن نلاحظ شخصية صاحب السيرة الذاتية من خلال اختيار لبعض الصياغات الوفيرة جدًا. فأسلوبه الخاص يجعل نص السيرة الذاتية مهمًا للتساؤل عن المثل العليا التربوية للمصرى وعن تشكيل الإنسان؛ ولكن هذا التساؤل ليس له أن يكون النقطة الأساسية

فى كتابنا. فما يهمنا فى السير الذاتية أولاً هو الجمل التى تشتمل على تعليم وتعلم. فلاحقًا سوف نرى أن هذه السير الذاتية كانت تؤلف فى أوقات معينة للتعليم(١٦٣).

و كان أخذ النصيحة، أو المشورة والبحث عنها، من الوصايا البارزة فى التعليم. وإذا تدبرنا التعاليم فى السير الذاتية وكم كان تأثيرها فى الوعى العام فسنلاحظ مقولات ربما غير متوقعة وهى تربية الذات. ومن الواضح أن هذا الفكر كان بارزًا فى بداية الدولة الوسطى : "لقد كنت واحدًا ربى طبيعته (شخصيته) مثل طفل تربى تحت يد أبيه" (مصدر النص رقم١٥) ونص آخر يوضح تربية الذات هذه : "لقد أتممت كل هذا طبقًا لشخصيتى التى شكلتها بنفسى"(١٦٤) ونفس المعنى يتكرر فى عبارة : "لقد كنت وزيرًا تعلم الحكمة بنفسه" (مصدرالنص رقم١٩ب٢)(١٦٥). والوسيلة الأكيدة لتربية الذات هذه هى بلا شك طلب النصيحة : "لقد كنت مجتهدًا فى التساؤل، صابرًا على الاستماع" (مصدر النص رقم١٩ز) (١٦٦).

وتوضح لنا الجمل فى نفس السيرة الذاتية العلاقة بين وجهى النصيحة، وهما أخذها وإعطاؤها : "لقد كنت شخصًا ينال أهم التعاليم من سيده كما ينالها من والده"، "لقد كنت شخصًا يعلم رفاقه وأيضًا يستطيع توجيه من هم أعلى منه" أو فى جملة أخرى أكثر خصوصية : "شخصًا يطلب النصيحة وتُطلب منه النصيحة" (مصدر النص رقم١٤أ) وتحدث فى النهاية واقعة عن تعليم الذات علينا أن نمر عليها باختصار، (مصدرالنص رقم١٩د). وربما تكون ترجمة كلمة (يعلَم) فى النص غريبة نوعًا ما لتصورنا، وربما أفضل لها أن تترجم هنا بكلمة (ينصح) كما هو فى الصياغة المصرية فى النص ١٩ ب٣ سواء فقدت العبارة دقتها أو عند مراعاتنا فى ترجمة النص لواجب النصيحة. والوجه الآخر من النصيحة وهو إعطاؤها يوضح أنه (أى إعطاء النصيحة) من الواجبات التى تقرب الإنسان للمواعظ وكما أن إعطاء النصيحة لا يخفى أن من أهداف السير الذاتية توضيح كل الفضائل فى شكل ضوء خفيف، فقد كان من السمات البارزة للسير الذاتية أنها تركز فى المقابل على إعطاء النصيحة أكثر من طلبها. "لقد

كنت شخصاً يعطى الحكمة لغير المتعلمين، شخصاً يعلم المرء ما يفيده" (مصدرالنص رقم١٩ب١)، فهذا الرجل وما يعبر عنه يتفق تماماً مع ما يذكر فى التعاليم. والآراء الأساسية غير الفردية للمصريين توضح فى تعبيراتها الاستجابة لواجب توريث الحكمة[١٦٧] لا عرض الشخصية الذى يأتى فى شكل غير ملائم. "لقد كنت وزيراً لبيتى" (مصدرالنص رقم١٩ هـ) أو فى نص أكثر وضوحاً : "لقد كنت شخصاً يُعلِّم أتباعه" وهذه الجملة تكملها جملة ثانية فى نفس السيرة الذاتية : "لقد كنت شخصاً علمه الملك على الخطوات، لقد كنت وزيراً يخصه (أى الملك) بالنصائح" (مصدرالنص رقم١٩ج)، فصاحب المقبرة يضم بطريقة منطقية تعليم الملك إلى تعليم من هم أصغر منه. ونذكر هنا شيئًا عن مضمون هذا التعليم، وهو أن الأمر يتعلق بتعليم مراسم البلاط والإرشادات وأيضاً التعليم مع من هم أقل من الملك. فطبقًا لوحدة العالم المصرى كانت المراسم، وحتى الكشف الضريبى، صدقًا كانت أو كذبًا، بمثابة نواة أساسية لمعرفة العالم؛ وإن كان الأمر عند سوبك-خر **Sobek-cher**، مؤلف هذا النص، يتعلق بتعليم شخص أقل منه فإننا نكاد لا نتوقع حكمة كبيرة من خلال تعاليمه.

وتكرر ذكر الملك والفخر به باعتباره معلماً، ولم يكن مهماً للمتحدث أن يذكر إلى أى مدى يتعلق الأمر بتعلم المراسم أو إلى أى مدى يتعلق الأمر بالإرشادات الأخرى أو بالمشورات العامة فى سلوك الحياة؛ فطبقًا للفكر المصرى لم يكن هناك فصل عام بين هذه المجالات. وفى الدولة الحديثة على وجه خاص تباهى المقربون من الحكام بأن الملك علمهم بنفسه (مصدرالنص رقم٢٠و، ز)[١٦٨] .

وفى عصر العمارنة، حيث الحقبة التى أراد فيها أمنحوتب الرابع (إخناتون) أن يطبع البلد بدينه الشخصى الجديد وبنظرته للعالم، فى هذا العصر نالت الصيغة القديمة المتعارف عليها مفهوماً جديداً فى تعبيراته. فمن جديد أكد رجال القصر أن الملك قام بتعليمهم وأنهم اتبعوا (نفذوا) تعاليمه. وأضافوا بشكل دقيق أن الحياة كانت تسير بهم لهذا السبب "بشكل جيد"، أى أن الملك كان يجزيهم على الطاعة التى

أخضعتهم لأفكاره. "لقد أعطانى سيدى ترقية؛ لأنى كنت أنفذ تعاليمه أثناء استماعى له" (مصدر النص رقم٢٩ح). ومع مراعاة عقيدة الملكية الإلهية، فقدت هذه العبارة قليلاً من نغمتها المزعجة. وتعاليم إخناتون هذه تعتبر أقل من أن توصف بالتعليم المتعارف عليه، بل دعاية لفكره وللنظرة الجديدة للعالم. ويبدو أنه بالفعل علم بنفسه الموظفين أصحاب الشأن فى الدولة، علمهم ما يعتقده، وبالتأكيد ليس من الخطأ الاعتقاد أنه أعطاهم بنفسه إرشاداته عن كل تفاصيل فنيات العاصمة الجديدة وصورها الجميلة. وهذا أيضًا يخص الجانب التعليمى بشكل لا يقل أهمية عن مضمونه الدينى[١٦٩]. وهذه النغمة المزعجة التى تتحدث عن تعليم الملك والتى كانت فى عصر العمارنة كانت أيضًا فى عصر أول خليفة للملك مثل كتابة فى مقبرة فى طيبة فى عصر آى Eje: "كم تسير الحياة طيبة بالذى ... والذى يستمع لتعاليمك و(يأخذ) فى قلبه (هذه التعاليم) مثل ضيائه" هكذا هتف أحد رجال البلاط للملك عند إحدى المقابلات (مصدرالنص رقم ٢٩ى).

واستخدم الملك حور محب أساليب شبيهة حيث أعاد من جديد بعد انهيار عصر العمارنة الأسلوب القديم. ولقد علم بنفسه موظفيه ما يخصهم: "لقد أعطيتهم بنفسى اللوائح والقوانين فى ... كتب ... لقد أرشدتهم إلى طريق الحياة حيث أقودهم إلى إلهة العدالة ماعت Maat. وكانت تعاليمى لهم كالتالى : لا تميلوا إلى الآخرين، ولا تقبلوا هدايا من أحد، فإن هذا لا يفيد ... انظروا! من يمِل منكم إلى غير هذا فاعتبروه خارج عن الحق ويعمل ضد ماعت"[١٧٠] . وفى نبرة التوجيه الشخصى من الملك يظهر تأثير عصر العمارنة، ولكن التوجيه هنا يصاغ وكأنه تعاليم حكمية حقيقية.

وإن كنا نسعد كثيرًا أو قليلاً بتعليم الكبار هذا، فإن هناك شواهد أفضل توضح أن التعليم خارج دوائر التلاميذ كان يؤتى ثماره. "الكبير والصغير كانوا لها (أى حكمة الأقدمين) مثل الأطفال (أى عند قراءة أو سماع الحكم مثلا التلاميذ)، ولكن الموظف (أى الكاتب) فوق الجميع" هكذا ذكر نص مدرسى من عصر الرعامسة (مصدرالنص

رقم ٤٢ ج)، وفى أغنية العازفين على الجُنْك Harfe فى الدولة الوسطى يقول المغنيون إن "كثيرين يرددون حكم الأقدمين"(مصدرالنص رقم١١). فالذين لم يتعلموا الكتابة، وكذلك النساء، يعتبرون من تلاميذ معلم الحكمة، فقد وقفوا على فيض الإرشاد الذى جاء من هذه التعاليم حتى إن لم يكن هذا بشكل مباشر مثل تلاميذ الكتابة.

وهذه الموجة ترسبت أولاً فى السير الذاتية التى ذكرناها سابقًا. وإلى جانب العرض العام للمثل الإنسانية فى السير الذاتية يمكننا أيضًا أن نأخذ من نصوص التعاليم اقتباسات دقيقة أو تقريبية(١٧١).

وأيضًا الصورة الإنسانية فى التعاليم والمواعظ التى يتم تعليمها فى المدارس تنعكس على الأسئلة التى يتعرض لها كل مصرى فى محكمة البعث(١٧٢). وهذه المحكمة تخص جميع المصريين، لذلك فميزانها ملزم للجميع. وعلى أقل تقدير لنا أن نضم إلى المعطيات السابقة هذه المعطيات التى انتشرت عن طريق التعليم المدرسى العام. وهناك نص يقول : "لقد استمعتُ إلى ما يقوله البشر وإلى ما يسعد الآلهة"(١٧٣) ونرى من المواضع التى تشبه هذا النص أن طريق المدرسة هو الذى نشر فى أدب الموتى المثل العليا التى تشكل الإنسان. وإن كانت هذه النصوص تشكلت فى (دار الحياة) التى بالتأكيد شاركت بدور كبير فى توريث التعاليم والمواعظ(١٧٤)، فإن هذه النصوص بالنظر إلى ارتباطها العام تصاغ فى لغة بليغة لأهمية التعليم فى سائر الشعب وعلى الجعارين التى كانت تستخدم خواتم، والتى كانت بالطبع يرتديها الكبار، نجد أفكار جوهرية من المواعظ القصيرة، وكأن حامل الخاتم يريد أن يجعلها كشعار على الخواتم(١٧٥).

وقبل أن نتعرض للمسألة الأخيرة التى تظهر هنا وفى الجانب الفكرى للمثل التى تذكر فى التعاليم،علينا أن نذكر شيئًا آخر يجعل الشرح تامًا، وهو من جديد السير الذاتية التى تعتبر نوعًا مهمًا من النصوص والتى تلعب دور الوسيط التعليمى. ولقد رأينا أن بعض أفكار تعاليم المدرسة قد ترسب هناك فى السير الذاتية، أحيانًا بشكلها

الحرفى وأحيانًا بشكل متنوع. والسير الذاتية مهمة لنا، ليس فقط لأنها إشارات إلى المادة الفكرية للمدرسة ولكن أيضًا لأنها تؤيد الادعاء بأنها فى العصور القديمة كانت من جانبها تعاليم، وهى بالفعل تظهر مثل هذه التعاليم (على سبيل المثال النص ٢٦، ٣٢)(١٧٦) . ورخمى رع Rechmi-Rê، الوزير المشهور فى عصر تحوتمس الثالث، خاطب زوار مقبرته قائلاً : "لكم التحية أيها الأحياء المجتهدون فى طلب النصيحة. وزير يسمع لما قاله الأجداد". وهكذا تأثرت السير الذاتية بشكل كبير بالثقافة المدرسية وبتعاليم المدرسة وأصبحت هى من جانبها من جديد تعاليم يتعلم منها المهتمون. وهى تعكس أيضًا صورة المُثل العليا. ولقد أثرت هذه المثل العليا فقط فى الكبار، فأطفال مدرسة الكتابة كانوا لا يكادون يقرأون، وهناك رأى يُشك فى صحته أن هذه السير الذاتية استخدمت للكبار كمادة تعليمية بالمعنى المعروف كما كان يتمنى بعض مؤلفى هذه النصوص (مصدرالنص رقم٣٢). ولقد أثرت هذه السير الذاتية بشكل مفيد أولاً فى الذين يجيدون القراءة ثم فى الشريحة العريضة العادية من الشعب عن طريق التلاوة والحكى، حيث إن السير الذاتية لا تعتبر بذاتها من المجال المدرسى، فإن مادتها الفكرية مستمدة من مادة تعليمية مخصصة لتعليم النشء.

وهكذا انتشرت فى الشعب المصرى الحكمة المدرسية، وطبعت بالفعل الاهتمام المصرى بشكل كبير، ونقابل هذا فى كل مكان فى التماثيل والعمارة والأدب. وهذه الصورة المثالية بالتأكيد لم تتحقق بشكل كامل، فإنها لم تحقق بشكل كامل فى أى تاريخ إنسانى؟! ولكن أهميتها تذهب لأبعد من التضليل الخفيف للفعل الحقيقى للإنسان(١٧٧).

وكان يتم توريث الحكمة فى مصر فقط بفضل المدرسة، نوعًا ما على عكس الحكمة فى العهد القديم، التى تحقق بقاؤها فى قائمة القديسين للكتاب المقدس وانطفأ استخدامها الأصلى فى تعليم النشء عن طريق البابا منذ زمن بعيد.

وقد كانت هناك بالفعل حياة منظمة للدوائر البسيطة فى مصر، تخبرنا عن هذا الأساطير والقصص التى يظهر فيها الإنسان "مثقفًا"، أى فى إطار فضيلة التكامل، حتى إن لم يتعلم بشكل مباشر، مثل ساكن الواحة الإنسان البسيط الذى لا يجيد الكتابة، فقد أحضر بضاعته إلى الوادى فى السوق، وأصبح فى موقف غير متوقع بأن تحدث بنشاط وبفصاحة رائعة لدرجة أنه قالها أمام الملك بسبب روعتها (قارن مصدر النص رقم ٩و) [١٧٨] .

والانتشار الكبير لمثل هذه المثل التعليمية التى تم تعليمها فى المدرسة فى لغة فصيحة ربما يكون غير ممكن إذا سرنا فى طريق واحد وهو أن نتخيل أن جانب الأخلاق للموظفين من خلال التعاليم كان فقط دعاية، ثم تغيرت وتدهورت، ولكن الظاهر أنه كان هناك بالفعل فى الحضارة المصرية مبدأ باطنى للتأليف شامل كل جوانب الحياة أيضًا: الفنون التشكيلية والعمارة والدين والدولة وأيضًا تعليم الإنسان. ولم تكن الطبقة الصغيرة من المتعلمين والموظفين هى فقط التى تحمل هذه الصورة الإنسانية، بل كل الشعب، لذلك استطاعت هذه الطبقة أن تنجح فى عملها الكبير فى أن تبرز فى الوعى العام المثل العليا وأن تمعن فيها الفكر وأن تعلمها وأن تؤلفها فى صياغات واضحة وراسخة، ومن ثم تؤثر فى القنوات البسيطة البعيدة عن المدرسة. وبسبب هذا النجاح تقف أمامنا الحضارة المصرية مدهشة وفريدة فى بنيتها.

الهوامش

(١) فى الفصل الثالث

(٢) تحدث معى إنو ليتمان (Enno Litmann) حول هذا وقال إن العباسيين فى علم الأنساب كانوا يقولون حول موضوع المعلم والتلميذ (ابنًا).

(٣) انظر لاحقًا صـ١٩٦ .

(٤) توضح وثيقة Grdseloffs, ASAE 42, 120 المأخوذة من (بيت الكتب للحاشية الملكية) من أنه مدرسة لم يجد قبولا تاما، قارن لهذا .Helck, Beamtentittel S. 70 والأمر يتعلق حول مكتب يجتمع فيه رجال الملك وأصدقاؤه ليؤدوا الأعمال. وحول تعلم الناشئين لم نسمع شيئًا عن مدارس فى هذه المواضع فى هذه الفترة وما نعرضه يتعلق بفروع الإدارة.

(٥) Mariette, Mastaba, D VII; Junker, Giza III, S. 142; I, S. 181, 2: ابن الملك ايسيسى وفى نفس الوقت قائد: Helck Beamtentittel, S. 109, Anm 15

(٦) قارن لهذا كيس (Kulturgeschichte, S. 197).

(٧) Berlin 14277 = Äg. Inschr. I, 68; Junker, Giza VII, S. 235 und WB, Belegstellen IV, 377, 12.

(٨) انظر حول هذا Bissing und Kees, Rê-Heiligtum, III, S. 22 وكيس (Kulturgeschichte, S. 199. وعرى الشكل ليس بالضرورة للصغار، قارن لهذا Junker, Giza VII, S. 40 ff. und Brunner-Traut in Ägyptolog. Studien, S. 16

(٩) الكهان وموظفو الإدارة كانوا على مقربة من الملك وكان لهم صفة النصف إله (انظر التمهيد)؛ وكثير من الموظفين كان لهم فى نفس الوقت ألقاب كهنة. وكانوا نوعًا ما يتدربون على أعمال الكهانة، وكانوا أيضًا ينتقلون من منصب لمنصب وهذا يقابلنا كثيرًا.

(١٠) Urk. I, 304, 14

(١١) Siut IV, 66 ff. = H. Brunner, Die Texte .. von suit, S. 29

(١٢) هذه القطعة من النص ذكرت فقط فى صورة وثيقة عثرت عليها بعثة نابليون إلى مصر قبل فك رموز الهيروغليفية. والعلامات نقلت بشكل غير دقيق وإلى حد ما لم تحدد. وبعد هذا تلفت هذه الوثيقة.

(١٣) قارن الدعاء و الصلاة فى النص ٣٨آ.

(١٤) ص١٤٦ وما بعدها.

(١٥) قارن Brunner, Cheti, S. 26 und Posener, Litrérature et Politique S. 6.

(١٦) Litrérature et Politique, S. 7 f.

(١٧) H. Brunner, Cheti, S. 26f. und S. 82 - 84

(١٨) قارن Gardiner in JEA 24. S. 159: مساعد الموسيقى: Leiden V 68 = Boser, Bechrei-bung II, Taf. XXXII، مساعد الفنان: Drioton, Le Théatre Egyptien S. 15 f.، والاثنان من الدولة الوسطى؛ وإن كان المرء غير متأكد إذا ما كان المساعد يطلق عليه فى هذا الوقت أيضًا تلميذًا أم لا.

(١٩) انظر سابقًا ص١٨ وما بعدها.

(٢٠) انظر لهذا لاحقًا ص١٥٢ وما بعدها.

(٢١) انظر سابقًا ص٣٥ وما بعدها.

(٢٢) ص١٢٢، ١٣٢ .

(٢٣) ربما كان أيضًا سنوحى بطل القصة المشهورة فى عصر سيزوستريس الأول واحدًا من هؤلاء الأبناء الذين شملتهم الرعاية الملكية. عندما كتب الملك إلى اللاجئ عند البدو يأمره بالعودة: "حتى (أى عندما تعود) ترى مقر الحكم الذى تربيت فيه." وربما المقصود بمقر الحكم هو البلاط وربما كان سنوحى من العاصمة. أو ربما تربى فى مدرسة العاصمة مثل بيبى بن خيتى. بحيث لا يكون هناك داع لذكر كلمة تعليم البلاط (Sin. B 181).

(٢٤) قارن لهذا أيضًا Posener, Littérature et politique, s. 142 f.

(٢٥) على سبيل المثال Kairo 20 160f. und 20 143 b Z. 8 : Lange und Sch?fer, Grab- und Denksteine: قارن das Register III, S. 53.

(٢٦) طبعة النص: بوسنر، LEM: الترجمة والتعليق Caminos؛ قارن إرمن، Schülerhandschriften.

(٢٧) Pap. BM 10068 Vs. 5, 1 und Rs. 3, 19 = Peet, GreatTomb Robberies,- Taf.XI und XIV.

(٢٨) على سبيل المثال عمل مدرسى أدبى للرسام مرى سيشمت بوصفه معلمًا: ODM 1106 = Rev. d'Égyptol. 7, S. 75.

(٢٩) انظر سابقًا ص٣٧ .

(٣٠) An. I, 1,2 f. = النص ٣٥ أ

(٣١) النص ٢١ ب= Kairo 42 155 ;An. I, 1, 2; Vetican 112. An. V, 17, 6

(٣٢) المدرسة كانت بجوار معبد صغير للكاتبيْن المقدسين، انظر فان دى فالى Transmission, S. 16, Anm. 2.

(٣٣) انظر لاحقًا ص١٥٢ والتى بعدها.

(٣٤) كذلك نسخة نص بردية أنستاسى "معلم المساعدين فى مكتب الكتابة"

(٣٥) هذا تعبير متخصص لتلميذ تخرج فى المدرسة الابتدائية، انظر لاحقًا ص٧٢ والنص٥٥د.

(٣٦) كان الابن يستطيع أن يؤدى الخدمة المساعدة فى مكان المعبد كما يوضح لقبه فهو لم يعد صغيرًا. كما أن رسام دير المدينة علم ابنه ومساعده الكاتب بايرى؛ وهو يلومه على هروبه من طيبة إلى الدلتا مثل السنونو وصغاره، وتصادق مع الآسيويين؛ انظر .Cerny in INES 14, S. 161 ff

(٣٧) انظر لاحقًا، ص١٠٥ وما بعدها

(٣٨) ماريو Histoire de l'éducation ص٥٥ وما بعدها

(٣٩) انظر سابقًا ص٣٤ وما بعدها.

(٤٠) صحيح أن النص ٤٧ يعرض نصًا مدرسيًا عاديًا لكنه أثبت جدارته بأن يكون تعاليم حكمية ذات قيمة أدبية واستخدام كلمة (تعاليم أبوية) قد يكون عبارة ونتيجة لبقاء وصف المعلم بالأب وهو استخدام سنقابله كثيرًا فى الأدب المدرسى.

(٤١) الشخص المقصود فى الكتابة التى فى مقبرة آى (Davies, Amarna VI, Taf. 33 rechts) مع أبناء البيت ما زال غير معروف. والمؤكد أنه ليس المقصود أبناء الزوجين الذين عليهم أن يؤدوا الخدمة الجنائزية كما ذكر زيلى فى INES 14, 1955, S. 178 mit Amn 58، ربما تلاميذ أو خدم المنزل.

(٤٢) Schülerhandschriften, S. 22ff.

(٤٣) على سبيل المثال . Brunner-Traut, Bildostraka Nr. 28 und 30, dazu S. 44-47

(٤٤) Hall in Naville, XIth Dyn. Temple I, S. 24؛ ومـا زال من غير الواضح إذا ما كانت هذه المدرسة مثل مطعم فى معبد أم لا. وبالنسبة لمدرسة الرسم التى ذكرت فى شبيجلبيرج حول الرامسيوم فالتساؤل بالنسبة لى ما زال مطروحًا؛ فالرسم التخطيطى الموجود بدائى. بحيث لا يمكن أن يستخدم لوقت الراحة أو التدريس لتلاميذ الكتابة الموجودين هناك.

(٤٥) قارن ص١٣٧

(٤٦) والنص فى .Urk. IV, 1466, Z. 14 ff إن يسمح تهشمه بإصدار حكم، يوضح علاقة قوية بين صاحب المقبرة والملك وتعليم البلاط

(٤٧) Urk. IV, 1072, 1 "صَبى جلالته" هو أيضًا كاتب عادى فى هيئة المركبات تحت حكم رمسيس الثانى:
JEA 18, S. 59

(٤٨) Florenz 1776 nach Schiaparelli, Museo di Firenze, antichità Egizie, 1887

(٤٩) هناك قائمة لمرضعات البلاط الشهيرات فى .Helck Militärführer, S. 67 f

(٥٠) Davies, Kenamun I, 15 Anm. 2.

(٥١) Sottas in Mém. Fond. Piot XXV, S. 411-416.

(٥٢) Davies, Kenamun I, S. 15 und Helck, Militärführer, S. 66 ff. und Kees, Priester-tum, Kapitel I.

(٥٣) Benson, und Gourlay, the temple of Mut in Asher, Taf. 27,1 und BMMA, Eg. Exped. 1930/31, S. 10 Abb. 6, Hatchepsut.

(٥٤) كلمة (منعت) لا تعنى يمرض كما قال ك. س. زيلى فى INES 14, S. 170 وردًا على رأيه فقد كان لابيا وتيبا أبناء.

(٥٥) انظر التجميع عند Helck, Militäführer, S. 35f., Anm. 1 وبالنسبة لرأى هيلك Helck من أنهم كانوا فقط يشرفون على التعليم الرياضى للأمراء والأميرات (!Sic) فأنا لا أرى سببًا لهذا.

(٥٦) نفس الشيء للعرض الأسطورى للملك الصغير وهو يرضع من إحدى الإلهات فمنذ الدولة القديمة نجد الأسلوبين للعرض، انظر رانكا فى .INES 9, S. 228 - 236

(٥٧) انظر تجميع تمثاله فى .T. G وفى AJSL 44, S. 49 - 55 und S. 267 - 269؛ وقارن أيضًا هلك، Militärführer, S. 44f.

(٥٨) Davies, Five Theban Tombs, S. 31, Anm. 1. عنUrk. IV, 418

(٥٩) انظر سابقًا ص٣٩ .

(٦٠) انظر سابقًا ص ٤٣ .

(٦١) قارن لهذا Chr. Desroches-Noblecourt in den Actes du XXIe Conger. Intern. Orient. In Paris, 1949, S. 68-70 وفيه رأى متطرف بأن أبناء الكاب كانوا فقط من النوبة؛ ولكن الآن أيضًا هناك الغالبية من المصريين الخالصين؛ لدرجة أن أحد أمراء الأسرة١٨ تربى هناك.

(٦٢) Helck Militärführer, S. 34

(٦٣) Edikt, Linke Schmalseite, Zeile 5

(٦٤) Hammâmât 240, Zeile 8, Ramses IV

(٦٥) S. Eb. Otto, Biogr. Inschriften

(٦٦) Marrou, Histoire, S. 157 f. Und Nilsson, Die hellenistiche schule, S. 85ff.

(٦٧) وأهم معلومة فى هذا تعطيها لنا أغنية ديموطيقية فى كتابة من عصر القيصرية الرومانية أكثر وضوحًا، انظر لاحقًا هامش١٠٣ من الفصل الثانى

(٦٨) انظر النص ٥٧ والأمر شبيه فى RT 5, S. 92

(٦٩) S. Eb. Otto, Biogr. Inschriften, S. 83ff.

(٧٠) Spiegelberg, Die demotischen Denkmäler (CGC), S. 267-279

(٧١) JEA 24, S. 157 - 179 قارن لهذا أيضًا فولتن Demotische Traumdeutung

(٧٢) لقد أشار ى. كابريت J. Capart إلى العلاقة بين المتحف ومكتبة الإسكندرية CdE 18, 1943, S. 259 - 263; قارن أيضًا Eb. Otto im Handbuch der Orientalistik I, 2, S. 224 ff.

(٧٣) Rev. d'Égyptol 10, S. 69 f. قارن بقايا مكتبة مثل هذا الأرشيف عند فولتن فى Ar. Or. 19, 1951, S. 71-74

(٧٤) Nilsson, Die hellenistische schule, S. 85 ff; Taubenschlag, The Law of Greco-Roman Egypt[2] 1955, S. 605f.

(٧٥) Einführung in die Papyruskunde, S. 381

(٧٦) Ahmed Bey Kamal, Stèles Ptolémaiques et romaines (CGC), 22 017 الترجمة عن Eb. Otto, Biogr. Inschr. Der Sp., S. 197 "معلم الأبناء" كلقب كهنوتى فى عصر أدريان هو رأى خاطئ. واللقب يدل على عمل فعلى للكاهن: فالرجل - كما تدل شواهد كثيرة (Scharff in ZÄS 62, S. 97 f.) - كان معلمًا للأبناء الإلهيين. ونعتقد أن الطفل الإلهى الأسطورى فى هذا العصر كثيرًا ما كان فى حاجة إلى معلم.

(٧٧) Grenfell-Hunt II, 291m, vgl. Wilcken, Grundzüge I, 1, S. 138

(٧٨) Lange und Neugebauer, Pap. Carlsberg

(٧٩) Rev. d'Égyptol. 6, S. 138, Z. 1, Sohn des Nektanebôs

(٨٠) Urk. II, 59, 16 = Roeder, Naos (CGC), Taf. 33 a

(٨١) Kenyon, Greek Papyri in the Brit. Mus., Catalogue I, 48 = W. Schubart, Ein Jahrtausend am Nil, 2. Aufl. 1923, Nr 35; vgl. Dazu Rev. Belge de philol. et d'hist 8, 1929, S. 767 ff.

(٨٢) "معلم دار الحياة" هو اسم سنب Seneb ولم يكتب على خاتمة أى لقب آخر، Newberry, Scarab-shaped seals (CGC), Nr 36 065, Mittleres Reich

(٨٣) Urk. I, 181, 3

(٨٤) قارن Helck , Beamtentitel, Passim

(٨٥) انظر سابقًا ص٥٤ والتى بعدها.

(٨٦) Helck Militärführer, S. 35

(٨٧) انظر سابقًا ص ٥٤ .

(٨٨) قارن لاحقًا ص٨٨ والتى تليها

(٨٩) Siut IV, Z. 31/32, vgl. H. Brunner, Textìvon suit, S. 33 Anm. 52 ولا يقنعنى رأى بولوتسكى فى OLZ 1939, Sp. 159

(٩٠) Hatnub19

(٩١) Gunn in JEA 27, S. 145

(٩٢) للأمثلة حول الحصيرة كمكان تشريف للموسيقا قارن H. Hickman Le métier de Musicien (Cahiers d'Histoire égyptienne série VI), 1954; S. 270 وللموظف الكبير : Sethe, Lesestücke, S. 64 Z. 10f. . ولرجل القضاء قارن جاردنر LEM, S. 17 a, Anm. 12b; JEA 27, S. 74ff; Gardiner, RAD, S.53, Z. 14/15

(٩٣) لأننى لا أقتنع لدليل الرأى الآخر بإنكار أن الرجال المذكورين فى التعاليم كانوا يؤلفون. قارن برونر فى Handb. d. Orientalistik I, 2, S. 92 f.

(٩٤) S. Sethe, Imhotep, der Asklepios der Ägypter, in Untersuchungen II, S. 4; Bonnet Reallexikon, S. 322 ff وللتعاليم قارن بوسنر فى Rev. d'?gyptol. 6, S. 31, Nr. 1

(٩٥) حول شخصية جدف حور وتعاليمه قارن إيما برونر تروت فى ZÄS 76, 3 - 9 و Junker فى Studi in memoria di I. Rosellini II, 1955, S. 133 - 140; H. Bruneer in MDIAK 14; 1957 وبقية التعاليم فى بوسنر فى Rev. d'Égyptol 9, S. 109 - 120 ؛ وحول جدف حور كملك انظر Drioton in Bull. de la soc. Franç. d'Égyptol, No. 16,oct. 1954, S. 41 - 49 ؛ وفى المقابل L.-A. Chridtophe in den Cahiers d' Histoire Égyptienne, Sér. VII, fasc. 4 - 6, 1955, S. 220 f

(٩٦) Gîza VII, S. 26 f. والجملة فى الهامش السابق.

(٩٧) حول تقديس هريون انظر أوتو فى ZÄS 78, S. 28 - 40 (مع أنه ذكر خطأ فى صفحة ٣٥ أن كاجمنى ألف التعاليم؛ فالتعاليم كُتبت له وما كتبها). وهناك تساؤل إذا ما كانت هذه التعاليم سببًا فى شهرة هؤلاء الرجال أم لا، وقد يتفق المرء مع أوتو أن تعاملهم فى الحياة وخبراتهم فيها جعلت الناس يعطونهم احترامًا خاصًا وتم ربطهم فيما بعد بهذه التعاليم كموظفين أو مستمعين؛ وبالنسبة لإيسى من إدفو لا يعرف له تعاليم انظر Alliot in BIFAO 37, S. 93 - 160، ولهذا حوائط R. Weill in Rev. d'Égyptol. 4, S. 215-227.

(٩٨) بوسنر Rev. d'Égyptol. 6, S. 32 f.

(٩٩) كذلك خيتى الأول وأبو مرى كارع وخيتى الثانى، انظر بوسنر فى Rev d'Égyptol. 6, S. 33f., Nr. 9 und 10 .

(١٠٠) H. Brunner, Cheti, S. 20f und 65f. Posener in Rev. d'Égyptol. 6, S. 37 und Littérature et politique, S. 5f

(١٠١) كان يسمى فيما سبق نفر ريحو، حول الاسم انظر Posener in Rev. d'Égyptol. 8, S. 171-174

(١٠٢) الترجمة على سبيل المثال عند إرمن Literatur, S. 151 - 157 und Wilson bei Pritchard, ANET, S. 444 - 446.

(١٠٣) انظر لهذا بوسنر فى Rev. d'Égyptol. 6, S. 38f.: No. 27+33 +34; Rev. d'Égyptol. 9, S. 118; Littérature et Politique, S. 117ff.

(١٠٤) أراد بوسنر فى Littérature et Politique, S. 119 أن يحدد أنه بتاح إم تحوتى المذكور فى النص ٤٢ج بقائمة المعلمين من عصر الرعامسة

(١٠٥) بوسنر فى Rev. d'Égyptol, 6, S. 37 No. 26 Littérature et Politique, S.124ff.

(١٠٦) ليس كما ذكر بوسنر فى Littérature et Politique, S. 126 "les génërartions futures des notabels"

(١٠٧) قاجابو، انظر إرمن، Schülerhandschriften, S. 20f.، وجاردنر LEM, S. XVL

(١٠٨) أمنموبى، انظر إرمن، schülerhandschriften, S. 21 وجاردنر LEM, S. XVI f.

(١٠٩) أمنموبى، انظر إرمن، ص٢١ وجاردنر S. XVII

(١١٠) نبماعت رع نخت، إرمن ص٢٢ وجاردنر S. XVIII

(١١١) ياى، جاردنر S. XX

(١١٢) كاهن الواب الذى كان أيضًا كبير معلمين يرجع إلى رسم المقبرة فى الدولة الحديثة Brit. Mus. 37 985 (Wilkinson-Brich II, S. 459) وأشكر مستر جيمس من المتحف البريطانى على العثور على هذه القطعة.

(١١٣) تعبير العاملات على الرحا، اللاتى تحدث عنهن بتاح حتب (مصدر النص ٦د) لا يقصد به المعلمين. والمقصود من قول بتاح حتب أن الحكمة قد يجدها المرء على الرحا وقد يجدها المرء من حين لآخر عندهن وهو يحذر من الغرور. وحول تشكيل هذه العقد، أى كتابة التعاليم، كان الأمر يتعلق فى الدولة القديمة بكبار رجال الدولة فقط. وتغير هذا النظام فى الدولة الحديثة وفى العصر المتأخر.

(١١٤) الوضع الاجتماعى للمدعو "كبير جل" المذكور فى بردية لوفر ٢١٤١ (مصدر النص رقم ٥٠) لا يمكن الحديث عنه ما دامت كلمة جل معناها غير مؤكد قارن فولتن فى Studi in memoria de I. Rosellini II, 1955, S. 274 f.

(١١٥) قارن لهذا Sethe in Aegyptiaca Festchrift für G. Ebers, S. 107 ff. und Dawson in Aegyptus 7, S. 113 ff.

(١١٦) Helck in ZDMG 102, S. 43

(١١٧) الوزير أحمس lahmes من أوائل الأسرة ١٨ ألف مثل هذه التعاليم لابنه أوسر وكتبها فى مقبرته، انظر ديفيز فى BMMA حول هذه التعاليم يتحدث نصنا رقم ٢٤ ونص آخر هو النص٢٦

(١١٨) القاهرة ٤٢٢٢٦ج

(١١٩) انظر ص ٢١٩ والتى بعدها.

(١٢٠) قارن سابقًا ص ٤٧ والهامش ٣٦ .

(١٢١) تمثال أمنحتب بن حابو: Schäfer und Andrea, Die Kunst des Alten Orients3, S. 338.

(١٢٢) قارن سابقًا هامش ١١٣ .

(١٢٣) انظر لاحقًا، ص٢٠٦ والتى تليها.

(١٢٤) Junker, Gîza III, Taf. 1; ganz links؛ قارن Schäfer, Von äg. Kunst[3], S. 243 f.

(١٢٥) LD II 23؛ قارن كيس Kulturgeschichte, S. 199, Anm. 6؛ وانظر أيضًا سابقًا ص٣٦ وهامش ٨ .

(١٢٦) انظر بالتفصيل لاحقًا صفحة ٢٣٦ .

(١٢٧) انظر لاحقًا ص٢٣٣ والتى تليها.

(١٢٨) على سبيل المثال مرى كارع ٦١ والتى تليها

(١٢٩) حول وضع الكهان فى الدولة الحديثة وحتى الأسرة ٢٦ قارن كيس H. Kees، الكهانة

(١٣٠) على سبيل المثال بتاح حتب، التعليمة ٣٠، بردية بيتى الرابعة ١، ١٣ حتى ٢، ٢١

(١٣١) على سبيل المثال بتاح حتب التعليمة ١٠

(١٣٢) انظر سابقًا ص ٥٤ والتى تليها.

(١٣٣) انظر سابقًا هامش ٦١

(١٣٤) Helck Militärführer, S. 34 f.

(١٣٥) قارن كيس فى ZÄS, 73 S, 83 f. ولاحقًا النص ٢٣

(١٣٦) Ed. Meyer, Gottesstaat, S. 29 - 37

(١٣٧) قارن أيضًا كيس Priestertum, S. 284

(١٣٨) قارن Herodot II, 164 والنص ٦٢ب

(١٣٩) حول أن التربية البدنية لم يكن لها اهتمام عند الكاتب، وحول العكس من أن الكاتب الضعيف لا يلتفت إليه، تتحدث المناقشة فى بردية أنستاسى الأولى Ansstasit؛ حيث يلوم حورى Hori خصمه على أنه ضعيف. وهناك أيضًا إشارات إلى أن بعض الكتاب المشهورين والمهمين كانوا يهتمون بالتربية البدنية، أنستاسى الأولى ٨، ٧ - ١٠، ٩

(١٤٠) ما ذهب إليه جرد سلوف (ASAE 42, S. 118ff) من أن رابطة الرأس (مجح) كانت علامة التلاميذ مثل قلنسوة الطلاب فى عصرنا وأن الرجال الكبار كانوا يصورون بها كذكرى لأيام التلمذة هو رأى خاطئ. صحيح أنها لغير الكبار (قارن Davies, Deir el Gebrawi I, Taf. 3) ولكنها لا تدل على شىء للمدرسة، فقد كانت أيضًا للنساء حتى لا يطير شعرهن فى الهواء، قارن Junker, Gîza VI, S. 130، ولم نجد مثل رباط الرأس هذا مع الأطفال لأن شعرهم يكون محلوقًا.

(١٤١) قارن سابقًا، ص ٤٦ .

(١٤٢) لاحقًا ص ٢١١ وما بعدها .

(١٤٣) من المشاركات المؤقتة لتشرنى Cernỳ نص ما زال لم ينشر INES 14, S. 162

(١٤٤) حول الدور الخاص لهذا المصطلح انظر لاحقًا ص٢٢٢ وما بعدها.

(١٤٥) انظر لاحقًا ص١٩٦ وما بعدها

(١٤٦) أى لينال التوجيه بنجاح، قارن Sinuhe B 50f.!

(١٤٧) تورين ١٠٧

(١٤٨) انظر . Sander-Hansen, Das Gottesweib des Amun, S. 38 mit Anm. 4 وقيل إن زوجة الكاهن الكبير بادى أوزير (فى عصر فيليب أرهيدايوس) كانت تكتب الكلمة المناسبة فى النصيحة النافعة فى كتاباتها والأمر قد يتعلق بالأقوال المشهورة أو ما شابه، Inschrift 58,9 bei Lefebvre

(١٤٩) نفس الأمر بالنسبة لبعض المناصب الكهنوتية التى تُكلف البعض بمختلف مهام الإدارة مثل رئيس الصرح وبعض المناصب التى تكون فيها نساء. انظر بلاكمان فى JEA 7, S. 8 - 30, besonders S. 29؛ ومن مجيدات الكتابة بالتأكيد مديرات الكنز فى الدولة الوسطى، والمشهورات منهن اثنتان: Newberry, Beni Hasan, I, Taf. 32 und 36; LAAA 4, S. 104.

(١٥٠) كارتر توت عنخ أمون نسخة ألمانية III, Taf. 21 E und S. 64; Fox, Treasure, Taf. 40

(١٥١) صحيح أنها تصور فى النقش فى مصطبة إيدوت Relif Macramallah, Le Mastaba d'Idout Taf. 7. فى رحلة صاحبة المقبرة فى أحراش البردى ومعها لفافة البردى وكأنها تقرأ وتكتب وتتلو، ولكن صاحبة المقبرة أخذت المقبرة من الرجل وتأمل بسيط يوضح إذا ما كان المنظر بالذات لإيدوت أم لا.

(١٥٢) هناك نظرة جيدة من س. شوت S.Schott جمعها فى صياغة جيدة حول النساء فى مصر فى كتابه أغانى الحب المصرية القديمة.

(١٥٣) قارن سابقًا ص٥٤ و Helck Militärführer, S. 52f. وافتراض جريتسولوف يظل معلقًا فهو يمكن رده.

(١٥٤) انظر Helck Militärführer S. 70 f.

(١٥٥) انظر Griffith und Newberry, El Bersheh II, Taf. 14= Brunner-Traut, Tanz, Abb. 13, S. 37; hier Abb. 3.

(١٥٦) C. C . Edgar in Le Musée III, 54 - 63 und Taf.. 35.

(١٥٧) H. Wilsdorf, Ringkampf im Alten Ägypten

(١٥٨) القاهرة ٢٠٠١٧ الدولة الوسطى

(١٥٩) Pap. Ermitage 1116B, Zeile 15/16

(١٦٠) Carter, Tut-ench-Amun, Deutsche Ausgabe, III, Taf. 21

(١٦١) Helck in INES 14, S. 22 ff. = Urk. IV, 1343 f.

(١٦٢) Jäger, Paidia I, S. 32

(١٦٣) انظر سابقًا ص ٩١ والتى بعدها.

(١٦٤) القاهرة ٢٠٥٤٣ ١٧أ

(١٦٥) هذه الجملة ترجمتها "لقد كنت شخصًا يعرف ممن تُطلب النصيحة" أى يعرف أين تطلب النصيحة والتـــعليـم (Sethe, Erläuterungen zu den Lesestücken S. 128 Lefebvre, Gram maire S394). ولكن جملة حكيمًا كحكيم وشخص يعلم الحكمة بنفسه (النص ١٤ب) لا تنفصل عن هذا فقال فى النصف الثانى فى الجملة الأولى أنه حكيم وهذه الكلمة الأخيرة ليس لها ترجمة أخرى فبلا شك يتعلق الأمر فى الجملة القصيرة بتعليم النفس (Janssen, Autobiografie I, S, 139.).

(١٦٦) كما أرى هناك تعبيرًا حول الفخر من أن الرجل تعلم تمامًا من نفسه من غير أن يأخذ النصيحة من أحد : "لقد كنت أبحث عن العاقلين، لقد كان هذا جميلاً لقلبى! طبيعتى كانت عالة ولم آخذ القواعد من كبير السن" (Urk. IV 57 f.) هكذا قال إنينى Ineni رئيس البناء فى عهد تحوتمس الأول عن نفسه فى نبرة فخر غير متوقعة لا يوجد مثلها فى مصر.

(١٦٧) انظر لاحقًا ص١٩٠ وما بعدها.

(١٦٨) وأيضًا JEA 18, S. 59 ترجم: "شخص وجهه سيده" إلى "the Instructor of the His Majesty"

(١٦٩) انظر Schäfer, Amarna, S. 50f.

(١٧٠) Dekret, re. Schmalseite, Z. 5 nach ZÄS 80, S. 125.

(١٧١) لمثل هذا قارن Breasted, Development, besonders, S. 246; Gardiner Notes, S. 24, 51, 217, 152; Alt in Z?S 58, S. 48f; van de Walle Transmission, S.29; Brunner in MDIAK 14, S. 17 ff. Grapow in FuF 26, S. 298 والمواضع تتكاثر.

(١٧٢) حول العلاقة بين التعاليم والسير الذاتية وكتاب الموتى قارن شبيجل، فكرة محكمة الموت

(١٧٣) كتاب الموتى الفصل ١٢٥، فقرة النهاية ١٠

(١٧٤) انظر سابقًا، ص ٥٨ .

(١٧٥) Drioton in Annals of the faculty of arts, Ibrahim Pasha University Cairo, I (1951), S. 55 - 71

(١٧٦) قارن لهذا هلك Helck أهمية كتابات الزيارات المصرية فى ZDMG 102, S. 43.

(١٧٧) كيس فى ZÄS 67, S. 59

(١٧٨) Erman Literature, S. 157- 175; Lefebvre, Romans et Contes S. 41-69ANET; S. 407 - 410

الفصل الثانى

الأساليب التربوية

(أ) الأساليب التأديبية:

بعد أن تناولنا أولاً إطار المنظومة التعليمية التى يتربى من خلالها النشء المصرى يمكننا الآن أن نتناول أولى النقاط الجوهرية وهى الأساليب التربوية. وفى الفصل الثالث نوضح الخلفية الفكرية التى توضحها لنا فقط الأساليب. وعلينا فى النهاية أن نتناول النقاط الفاصلة التى بدونها يصبح مجهودنا مجرد جمع للطرائف لا أكثر، وهى قيمة التربية والتعليم ومستواها ومسار تصحيحها.

١- أسلوب العصا (الضّرب):

يبدو هذا الأسلوب فى البداية مثيراً للدهشة وبشعًا بالفعل. ولقد لعبت العصا طبقًا للنصوص المدرسية فى الدولة الحديثة دورًا هامًا، ومن كل كلمات التعليم ضمن نصوص أخرى للكتابات المصرية يتبين أن هذا لم يكن تعسفًا فى الدولة الحديثة فقط، ومن حين لآخر كانت بالفعل تستخدم كلمة (الصمت)[١] مع (الشخص الذى يضرب) أو (الذراع الذى يَضْرِب) وإشارات كتبها المصريون من بين السطور للفاعلية القوية للذراع أو اليد. وكصفة بارزة للتعليم فى نظر المصريين كانت هذه الفاعلية للذراع أو

اليد بالفعل فى العصا، لا فى الحديث، وإلا استخدم الشخص تعبير (رَجُلٌ باليد على الفم)، ولكن هذا لم يحدث على الإطلاق.

ونقرأ أولاً بعض المواضع التى ذكر فيها الضرب بشكل صريح باعتباره وسيلة تعليمية : "سأعلم ساقيك أن تتسكع فى الحارات عندما تضرب بكرباج فرس النهر" (مصدرالنص رقم٣٨ج). "لا تقضِ يومًا فى كسل، وإلا تألمت أعضاؤك" (مصدرالنص رقم٣٨د). وأخيرًا : "أنا أعطيك مائة ضربة، وأنت تنبذ كل شىء" (مصدر النص رقم٤٠د).

والأمثلة كثيرة، وهناك تلميذ قال أيضًا بنفسه : "لقد تربيت طفلاً كان بجانبك؛ كنت تضربنى على الظهر، وهكذا دخلت تعاليمك إلى أذنى" (مصدرالنص رقم٣٩و)، وهذا أسلوب تعبير يعطى فيما يبدو افتراضًا بأن الفترة المذكورة بمثابة ضعف فى التعبير فى المدرسة فى مصر. وهناك موضعان آخران : موضع لمناقشة ظريفة مزخرفة مثل أسلوب عصر الباروك بين كاتبين شابين صغيرين، حيث يسمى المرسل حورى Hori"وهو معلم مساعد فى مكتب الكاتبين واجبه أن يخرج كاتبين؛ أصابعه تجعل الطفل يكبر" (النص٣٥). والموضع الآخر دليل من العصر الديموطيقى : حيث ذهبت الأم لتستعلم عن حال ابنها فى مدرسة الكاتبين : "هل ابنى غبى؟ [فأجابها المعلم : (عندما كنت صغيراً علمنى معلمى الكتابة] بعد أن ضرب جسمى بالكرباج. حينئذ كتبت ولم أترك الكتابة)" (مصدرالنص رقم٤١ج).

٢- أسلوب الحبس:

لقد عرف التعليم المصرى العقوبات القاسية خاصة الفلكة التى يثبت فيها الصبى[٢]، والراجح أن هذا كان فى التعليم المتخصص الذى يلى التعليم فى الفصل المدرسى. وقد ذكر المعلم ذات مرة قائلاً : "لو تنظر إلىّ : عندما كنت فى سنك كنت

أقضى وقتى فى الفلكة؛ إنها هى الشىء الذى كان رادعًا لى. كنت أثبت فيها ثلاثة شهور، وكنت أظل مربوطًا فى المعبد، بينما كان أبواى وأخوتى فى الريف. لقد تحررت منها عندما أصبحت يدى ماهرة. وتفوقت على من تفوقوا علىّ عندما أصبحت على قمة كل زملائى وتفوقت عليهم فى الكتابة" (مصدر النص رقم ٣٨ج). وهذا الأسلوب القهرى كان عليه أن يزيد من تركيز الناشئ الذى عليه أن يؤدى واجباته، حيث يتم تثبيت القدمين، بحيث يتيح له هذا السكون الإجبارى أن ينهى بشكل جيد تدريباته الضرورية فى الكتابة. ولكن هذا الأسلوب لم يعجب الكل : فهناك من كان يحطم الفلكة (مصدرالنص رقم٣٧ب)، وهناك آخرون كانوا يحرقونها؛ إذ إنها كانت من الخشب (مصدرالنص رقم ٤٦)، ويقفزون من سور إقامتهم الجبرية إلى مكان اللهو أو إلى البيت. ولقد كان المعلم يهدد بمثل هذا العقاب الذى يبدو أنه كان عقابًا تطبيقيًا غير نادر الحدوث. وقد كانت وسيلة محسوبة بالفعل. وكان المعلمون يحذرون منها فى التعليم بشكل صريح : "إن الابن لا يموت من خلال أبيه عن طريق العصا. ولكن من يحب ابنه هكذا (أى لا يضربه بسبب الحب الخاطئ)، فإنه يهلكه ويهلك معه" (مصدرالنص رقم٤٩ب). وسوف نرى فى تعاليم بردية إنسنجر Insinger أن هذا الأمر كان مقبولاً بشروط.

٣- أسلوب التهديد:

وبالنسبة لهذه الأساليب فإننا نتعجب من أن المصريين كانوا كثيرًا ما يشبهون التعليم بترويض حيوانات المنزل : "أنا أعطيك مائة ضربة، وأنت تنبذ كل شىء. أنت بالنسبة لى مثل الزنجى الذى لا يفهم له كلام والذى يحضره الشخص مع الجزية (أى الذى لا يزال لا يفهم اللغة المصرية). لكن المرء يضع القدسية فى العش[٣] ويمسك الصقر من جناحيه : أنا سأجعل منك، أيها اللئيم الخبيث، إنسانًا من جديد". "يجلب المرء البقرة هذا العام، وتحرث طول العام. تطيع راعيها، ولا ينقصها إلا الكلام. الخيول

التى يتم إحضارها من الحقل تنسى أمهاتها. ترتدى الخيول زيها وتذهب هنا وهناك بكل طاعة لسيدها. وتصبح مثل اللاتى ولدنهن وتقف الآن فى الإسطبل؛ إنها تفعل كل شىء بدقة خوفًا من الضرب" (مصدر النص رقم ٣٩ب). "يعلم المرء القرد الرقص ويروض الحصان: المرء يضع القدسية فى العش ويمسك الصقر من جناحيه" (مصدر النص رقم٣٦). والشواهد أيضًا حول هذا تتزايد، قارن على سبيل المثال النص ١٤٥أ. ويستشهد أيضًا بموضع له أهمية خاصة؛ لأنه ليس من النصوص المدرسية الغربية، وهو من الدولة الحديثة، ويعتبر حوارا تربويا بشكل كبير لا نعرف له فى مصر مثيلاً: ففى بردية آنى Anii حوار متعلق بالأمر بين أب وابن[٤]. وبالطبع الابن هو الذى بدأ، وربما لم يكن ذكيًا مثل الأب ولا يفكر جيدًا، وربما كان صغيرًا جدًا لمثل هذه الاستدلالات، صحيح أنه يحفظ هذه الاستدلالات لكنه لا يقبلها. فقال الأب : "لا تثق فى مثل هذه المهاترات. واتقِ ما أنت فاعله بنفسك! إن تعللاتك معوجة فى رأيى، ولسوف أقومك بشأنها ... إن العجل القتَّال الذى كان يقتل زملاءه فى الإسطبل لم يعد يَطرح أرضًا؛ إنه يغير طبعه ويحفظ التعليمات جيدًا: إنه أصبح تمامًا مثل ثور التسمين. الأسد الكاسر ترك غضبه وصار يمر على الحمار على استحياء. الحصان يدخل المعركة ويكون مطيعًا فى الميدان. الكلب ... يسمع الأمر ويمشى خلف سيده. القرد يحمل العصا (أى للرقص) ولم تحملها أمه. الإوز يعود من البركة ذات الطقس البارد عندما يحضره الشخص ... يُعَلِّم المرء اللغة المصرية للزنجى والسورى وكل أجنبى. قل إذًا: (لسوف أنحو نحو كل حيوان أليف) وكن مطيعًا. ما زلت تجهل (ما ينبغى) أن تفعله." (مصدر النص رقم٢٨ج٢). هذه الجمل توضح الوضع المصرى كما نقرأه من النصوص المدرسية : الطفل لا بد أن يصبح إنسانًا نافعًا، وأن يروض مثل حيوانات المنزل ليحقق العمل النافع.

والحق أنه إذا لم تفلح هذه الأساليب مع بعض التلاميذ، فإن المعلم يرى نفسه فى موقف صعب : "ولكن إن ضربتك بكل العصى الممكنة فإنك لا تسمع. لو أننى أعرف طريقة أخرى أستخدمها لاستخدمتها معك كى تسمع: فتصبح رجلاً قادرًا على الكتابة

قبل أن تتعرف على امرأة. فيصبح قلبك بصيراً وأصابعك ماهرة وفمك بارعًا فى القراءة." (مصدرالنص رقم٣٩ب) والمعلم بالتأكيد لا يفكر فى هذه الحالة فى اللطف والحب ولكن فى وسائل قاسية يبدو أنها لم تعد ممكنة بالنسبة للمعلم.

ولا نتعجب أن مثل هؤلاء التلاميذ كانوا عنيدين مع هذه المعاملة، لهذا نقرأ بشكل متكرر أن التلميذ يصبح مثل الحمار إن ضرب بالعصا (مصدرالنص رقم ٣٧أ والنص ٤٠د).

ولنطرح السؤال الملح وهو إلى أى مدى كان ينفذ بالفعل هذا الكلام العنيف. فبغض النظر عن بعض التحديدات للمعلمين من استخدام العصا كما سنرى لاحقًا، فإن هذا العنف مقيد وبظروف خاصة، ومن خلال النصوص المدرسية فإن الأطفال والشباب كانوا يقومون بالإملاء بأنفسهم. والحق أنه ليس لنا أن نشك فى الضرب وفى استخدام الفلكة وسيلة إجبار. ولكن النصوص قد تعطى صورة خاطئة لأهمية هذه الأساليب. لم يتحدث المعلم عن الحب بينه وبين التلميذ باعتباره وسيلة تعليمية، ولكننا نعلم أن المصريين عرفوا بشكل كبير أهمية هذه العلاقة حتى إن لم يذكروها : فقد كان من المثل العليا أن يتم التعليم عن طريق غرس الحب (مصدرالنص رقم١٩و) ولقد تحدثنا سابقًا عن الصبر بوصفه فضيلة تعليمية مهمة(٥) .

ونجد فى العصر الديموطيقى بعض الشروط التى تحدد عقاب العصا، فهناك توجيه مفيد بأن يكون العقاب سريعًا وإلا فلا داعى للعقاب : "لا تنتظر كثيراً على العقاب، بل أدِّ سريعًا ما هو معروض. لا تضرب على أشياء عابرة. الشىء الصغير السريع أفضل من الكبير الذى فيه تردد." (مصدرالنص رقم٥٩أ). ومن نص آخر متقارب زمنياً مع هذه الوصية نقرأ جملة تقول : "لا تضرب بالعصا أبناءك إن أصبحوا كباراً على العقاب القاسى" (مصدرالنص رقم٦٠ج): وهذا بلا شك يوضح أهمية دور الضرب فى التعليم داخل الأسرة. وهذه النصيحة ربما تكون ضرورية للإقلاع فى الوقت المناسب عن الضرب للطفل إن كبر.

وتعطى المواضع المطروحة نتيجة واضحة بأن الضرب والعصا فى المدارس المصرية القديمة كان معروفًا فى التعليم بصفة عامة. وفى المقابل فإن الحديث كان قليلاً عن التنفيذ الفعلى. والأمر غالبًا ما يتعلق بالتهديدات، فالمعلم كان لا يضرب بالفعل إلا عندما لا يعمل التلميذ باجتهاد. ففى الحقيقة علينا أن نعتبر هذه المواضع تحذيرات حتى إن كثر التعبير عنها. فبلا شك من المناسب أن تصل الحقيقة عن طريق موقف تعرض له المعلم فى صباه ويحذر منه تلميذه (مصدر النص رقم٣٨ج)، وعلى أية حال يعجبنا أن المعلم فى هذا الموقف لا يدعى صورة الكمال المثالية كما اعتدنا نحن فى مدارسنا، بل غالبًا ما نبالغ فيها. فهل هذا المعلم على الأقل لا يرى صلاحيته فى أن يكون قدوة؟ أم أن الأساليب المتاحة له التى يهدد باستخدامها لها عند تلميذه نفس التأثير الذى لا يخطئ كما كان الوضع معه فى يوم من الأيام؟ على أية حال يريد المعلم أن يوضح لتلميذه حالة الإجبار التى لا بد منها والتى يجدها له : فعلى التلميذ أن يجتهد بشكل اختيارى أن يكون مطيعًا وكاتبًا جيدًا، وعلى أسوأ الظروف بمساعدة العصا.

٤- أسلوب التوجيه والتنبيه:

نتحدث الآن عن أكثر الوسائل انتشارًا بالنسبة للمعلم المصرى لكى يقوم تلاميذه بأداء واجباتهم الكتابية التى يحبونها بشكل قليل. فإلى جانب التهديد باستخدام العنف كان هناك أيضًا التوجيه والتنبيه.

وتوجيه التلميذ إلى الاجتهاد كان بشكل ملح جدًا ومملاً نوعًا ما. "لهذا أقول لك طول اليوم : اكتب! " (مصدرالنص رقم٣٩ج وللنهاية) أو "يربيك المرء بالليل و يُعلمك بالنهار" (مصدر النص رقم٥٤أ). وإلى جانب هذا فقد كان هناك تنبيهات عديدة للعمل بتركيز وتحذير من السرحان. وقد كانت التشبيهات تستخدم وتصور أمام التلاميذ مما يحرك كرامتهم. فالمعلم يشبه التلاميذ بكل الحيوانات التى توجه فقط بالعصا، لاسيما

الحصان (مصدرالنص رقم٣٨ب، قارن رقم٣٩ ب). فمن الواضح أنه يحرك هنا كرامته الإنسانية. فهو ليس حماراً ولكنه إنسان عليه أن يتعامل بما يناسبه ولا ينال العصا مثل هذه الحيوانات، والتنبيه والتهديد يقفا متجاورين.

وفى هذا النطاق تأتى تشبيهات كثيرة بالحيوانات الهوجاء وغير النافعة، تشبيه بالظبى (الذى كان حقيراً عند المصريين) (مصدر النص رقم٣٧أ،رقم ٣٩ج، رقم٤٦)، وبالجدى (مصدرالنص رقم٣٩ب)، وبالقرد أو الأسد أو الحصان (مصدر النص رقم٤٥أ، ٣٩ب)، وبإوز النيل (مصدرالنص رقم٣٩ج)، وأيضًا بالبعوضة (مصدر النص رقم٤٦)، أو بطائر يرفرف وقت التزاوج بلا فائدة (مصدر النص رقم٤٦)؛ ثم يشبه التلميذ بالمجداف المعوج الذى لا قيمة له (مصدرالنص رقم٣٧ب)، أو أيضًا بإنسان قليل القيمة كمساعد البحار غير النشيط (مصدرالنص رقم٣٧أ)، وبالصياد فى الصحراء (المقصود هنا تشبيه عدم الاستقرار)، وبالزنجى الذى يرطن بكلام غير مفهوم، ولم يتعلم اللغة المصرية بعد، ومن ثم لا يستخدم بشكل جيد فى الخدمة (مصدرالنص رقم٤٠د). وهناك تهديد ظريف خفى يقول : "أنت لست بأصم لا يسمع يجب أن يحدثه المرء باليد" (مصدرالنص رقم٣٧أ).

وتمثل كل هذه التشبيهات تنبيهًا لكرامة التلميذ : فهو لا يريد أن يكون مثل هذه الحيوانات. ولكن أفكار المعلم هنا تتخطى قليلاً إلى التهديد : أنت تتصرف مثل هذه الحيوانات، فأنت عند الكلام عنيد وصعب القيادة(مصدرالنص رقم٣٧ج٣)؛ وإذا لم تتصرف بوصفك إنسانًا فسيوجهك المرء بالضرب كما يروض الحيوانات، وهذه التشبيهات بالترويض، التى تسرنا قليلاً جداً تقف حلاً ضرورياً خلف محاولات تعليمية أخرى. وهى على أية حال تلعب دوراً كبيراً باعتبارها حلاً أخير.

وفى مرة وحيدة كان تحفيز التلميذ، لا لكرامته بوصفه إنسانًا، ولكن لكرامته العمرية : "لا تتصرف كصبى غبى إن أصبحت بالفعل فى سن الثلاثين (مصدرالنص رقم٤٦)".

٥- أسلوب التنافس:

لقد لعب التنافس دوراً طبيعيًا وكبيرًا فى التعليم المصرى. وهل هناك معلم يتخلى عن الحث على هذه الوسيلة؟ "فلتتفوق على زملائك، حتى يرسلك المرء بالتكاليف" هكذا قال معلم من الدولة الحديثة بطريقة جافة (مصدرالنص رقم٣٩أ). وأيضًا الملك الذى سمح لبتاح حتب أن يعلم تلميذًا ليصبح خليفة له قال : "ربما يصبح قدوة لأولاد الأكابر" (مصدرالنص رقم٦ب)، وفى نفس التعليمة نجد جملة : "كن قدوة" فى بداية فقرة للأسف صعبة الفهم مع ما بعدها (مصدرالنص رقم ٦ك). واهتم أيضًا خيتى Cheti بأفكار كهذه فى رحلته إلى مقر الحكم (مصدرالنص رقم١٢أ). ومقارنات التفوق كانت تذكر مرارًا وتكراراً : "لقد تفوق على زملائه الأكبر منه سنًا الذين كانوا معه فى المدرسة" (مصدرالنص رقم٣٤)، وأيضًا المعلم الذى تحدث عن الفلكة التى وضع فى شبابه فيها، ذكر أنه تفوق بعد ذلك على زملائه (مصدرالنص رقم٣٨ج). وحتى فى أحد الأناشيد الملكية نجد مقولة بأن ولى العهد لم يتفوق عليه أحد من زملائه : "أنه حقًا إله؛ فهو ليس له نظير؛ لا يوجد أحد قام بها قبله (أى لم يتفوق عليه أحد)؛ إنه سيد الحكمة ..." [٦] . وقد لعب التنافس فى اليونان القديمة دورًا بارزًا فى الحث على الطموح والتقدم[٦أ] أكثر من أى وسيلة أخرى بصفة عامة.

٦- أسلوب الترغيب فى مستقبل سعيد:

الحديث عن المستقبل كان مهمًا إلى جانب العصا وتهديدها وتحريك الكرامة من خلال التشبيه بالحيوانات وإلى جانب المطالبة بالتفوق على الزملاء. وهذا الأسلوب ظهر فى النصوص المدرسية بداية من الدولة الوسطى. وأفضل مثال تُصَوِّره تعاليم خيتى Cheti؛ فيبدو أن هذا الرجل هو أول من جاءته أفكار ترغيب التلاميذ من خلال هذه

الوسيلة، وصيغ المهن الأخرى، التى ربما تجذب النشء، بألوان قاتمة. ولقد فعل خيتى هذا بشكل جذاب، بعقلانية كبيرة وأسلوب جيد، لم يخلُ أحيانًا من القسوة كما هو معروف من صرامة ورزانة فى الدولة الوسطى[٧]. ومنذ هذا العصر شكل تنافر حياة الكاتب مع كل المهن اليدوية الأخرى مثل الفلاحين والجنود الموضوع المحبب فى النصوص المدرسية بشكل خاص. وهذا الموضوع كان يتغير فى أسلوبه بين القوة والخفة. ونسوق نموذجا مختصرا[٨]. (مصدرالنص رقم٣٩هـ). "بعد ساعة يستيقظ (الجندى) من جديد، ويسوقه المرء مثل حمار؛ أنه يعمل حتى تغرب الشمس بظلام الليل. إنه يجوع وتقرصه بطنه، إنه ميت بجسد حى. إنه ينال طعامه عند انتهاء الخدمة؛ ولكن عندما يعد الطعام يكون الطعم مقززًا. إنه يرحّل إلى الخدمة العسكرية فى سوريا؛ فلم يعط راحة (إجازة؟)؛ ولا يكون له ثوب ولا صندل، فمعدات الحرب تذهب إلى قلعة زايل Sile (على الحدود) إلى التخزين (؟). وطريقه العسكرى يكون عاليًا فى الجبال، ويشرب ماء فقط كل ثلاثة أيام ويكون طعمه سيئًا ومالحًا. ويمزق الإسهال بطنه ويأتى الأعداء ويجعلون السهام تموج من حوله، وتبتعد عنه الحياة. ويناى شخص : (أسرع، إلى الأمام، أيها الجندى الشجاع! عليك بالتفوق!)، بالرغم من أنه لا يكاد يعى، ويضطرب، وتضعف ركبته بسبب العدو. وعندما يأتى النصر يتم إرسال الأسرى وجماعات الأعداء إلى جلالته. وتصبح الأميرة المأسورة متعبة من السير؛ ويتم حملها على ظهر الجندى، تاركًا أمتعته، وليأخذها غيره ويُحمل مع الجارية الآسيوية، بينما زوجته وأبناؤه باقون فى المدينة، ولكنه ميت ولا يعود إليهم مرة أخرى." والحديث متشابه وبشكل شديد عن الحظ السيئ للفلاح.

ويركز هذا التحذير من المهن الجسدية بشكل قوى على البنية الجسدية الضعيفة للصبى (المصدرالنص رقم٣٩د) : "كن كاتبًا، فأعضاؤك هزيلة ويداك تتعبان سريعًا. فعليك ألا تحترق (بسبب عمل جسدى) مثل مصباح، مثل شخص أعضاؤه منهوكة

القوى، حينئذ لا يتعبك أحد! أنت سريع النمو ولكنك نحيف. فإن تم تكليفك بحمل شيء ثقيل، فستنهار لأن قدميك غالبًا ما تتحركان بصعوبة، وتفقد قوتك. فأنت هزيل فى أطرافك وبلا قوة فى جسدك. خذ قرارًا بأن تصبح كاتبًا، وأن تكون فى وظيفة جميلة تناسبك." ومثل هذه التحذيرات تشكل عنصرًا أساسيًا فى كافة النصوص المدرسية للدولة الحديثة. وكدافع يضعهُ المعلم أمام عين التلميذ يأتى ســوء حــظ التلميذ الذى لا يتعامل بشكل جيد مع واجباته ولهذا لا يتم إرساله بالتكاليف، أى لا يحصل على منصب مسئول، بل يكون له العمل الإجبارى : الزملاء الناجحون "الذين طبعوا قلبهم" هم الآن كتبة مراقبون ينالون كل طيبات الحياة وأيضًا ينظرون كم يجب أن يتعب الزملاء القدامى غير السعداء أنفسهم (مصدرالنص رقم٤٠ج). وفى إحدى الحالات الأخرى (مصدرالنص رقم٤٧) يوصف مثل هذا الولد، الذى لا يريد أن يسمع النصيحة الأبوية، بأنه غبي وغير ماهر. والمهارة فى المهن اليدوية، التى ربما يكون قادرًا عليها بشكل كبير، فى المقابل لا تساوى شيئًا بالنسبة للمهارة التى يتطلبها فن الكتابة. وهذا الفتى يجب عليه كما نقول فى تعبيرنا أن يسحب مركبًا من الشاطئ إلى الماء، وبالتأكيد العمل الصعب جدير بأن يخوف التلميذ.

وتدور كل هذه التوجيهات حول فكرة أساسية وهى وضع التلميذ على الطريق الصحيح من خلال التحذيرات وأن يتقى الضرر المرتبط بالعقاب الراهن بسبب كسله، أوالضرر فى حياته القادمة بسبب مهنة غير مناسبة. وقد صاغ جدف حور **Djadefhor** فى الأسرة الرابعة نفس الفكرة حيث قال : "فلتتكامل أمام نفسك وراعِ ألا يكملك أحد" (مصدرالنص رقم١).

ويضع فى مقابل الأمثلة الرادعة المعلم المصير السعيد الذى ينتظر التلميذ المجتهد، فى صياغة بدائية جدًا للسيئ والجميل : ترقية فوق ترقية، مأموريات مهمة، مناصب عز تنتظر الفتى الماهر. وقد قال المعلم بأسلوب غير رقيق : "فلتحب الكتابة

ولتكره الرقص، فتصبح كاتبًا نجيبًا" (مصدر النصررقم٣٩أ)، أو فى نص ليس أكثر رقة : "فلتحضر نفسك لمنصب فى مصلحة، فتصل إليه عندما تكبر" (مصدر النص رقم٣٦). وفى الدولة القديمة عبر بتاح حتب Petahhotep فى أسلوب فيه هدوء عن نفس الموضوع، سواء الجانب الجميل أو الجانب السيئ: الجانب الجميل حيث يؤمّل الابن المطيع أن ينال عندما يكبر مناصب عليا وأن ينال العز بأن يصبح من جانبه هو الآخر معلمًا لتلاميذه (مصدرالنص رقم٦ك)، والجانب السيئ بأن يصبح الأحمق غير المطيع متقلبًا فى كل حياته ولهذا لا تفيده حياته بشىء ويتجنبه كل الناس بسبب تعاسته (مصدرالنص رقم٦ى).

ولكن إلى جانب التوجيهات التى توجه بشكل كبير أو قليل إلى العقل غير المتغير للنشء والتى تتحدث عن فوائد الاجتهاد للحياة الأخرى فإن هناك بشارات أخرى، وهى مهمة بعض الشىء بالنسبة للتثقيف العام ولتشكيل الإنسان، هذا التشكيل الذى يتجاوز تعلم فنيات المهنة. مما يعنى أن هذه البشارات لم تكن تأتى من فم المعلم فى التعليم العادى ولكن فقط من أفواه الحكماء الذين خلفوا تعاليم مكتوبة؛ ولقد كتبت بمقياس آخر وأيضًا بنظرة إلى الجيل الناشئ، وإن كانت على الأقل نظرة جانبية. وتعاليم بتاح حتب رغم صياغتها النفعية اللطيفة إلا أنها عرفت شيئًا من الجانب الغيبى فى الحياة: وسنرى هذا لاحقًا[9] . وصحيح أن أمنموبى Amenemope تحدث عن النفع من دراسة التعاليم وحفظها إلا أنه لم يقصد هنا فقط النفع المهنى؛ ففى حالات الحياة الصعبة كانت المبادئ تراعى وتصور على أنها كنز من كنوز الحياة (مصدرالنص رقم١٥ب)[10] .

فلم يكن التفكير فقط فى فنيات القراءة والكتابة بل عمومًا فى التعليم الأسمى، وفى التعامل بشكل سليم وبرضا مع الإله والناس فى حالات الحياة الصعبة. وفى

مواضع أخرى يبقى المعنى معلقًا فيما يقصد المعلم بكلمة (نافع) (على سبيل المثال مصدر النص رقم ٣٦)، والصياغة هنا لم تكن دون قصد صياغة مفتوحة؛ فللتلميذ أن يفهم فى فترة عدم نضجه أن المقصود التقدم المهنى ثم يوضح المعلم البركة فيما بعد.

ولكن هناك مواضع أخرى تحدثت عن هذه البركة بوضوح. فبوضوح خاص تحدثت عن هذه البركة بردية Beatty IV التى تتميز عن باقى النصوص المدرسية بعمقها الشديد بالرغم من أنها ترجع إلى النصوص المدرسية التطبيقية. ففيها الحكمة، ليست فقط التى ترغب التلميذ فى إجادة القراءة والكتابة وفى النفع فى الحياة، ولكن قبل كل شىء النفع فى الحياة بعد الموت. فلعل خلاصة قوله أن البقاء من خلال تأليف مثل هذه التعاليم ومن خلال مثل هذه الحياة الفكرية أهم من مقبرة مبنية جيداً تصبح فى يوم من الأيام بلا خدمة جنائزية وتتحطم إلى أطلال دون أن تخلف آثار، وأن يكون هناك أبناء روحيون، أى تلاميذ من أجيال بعيدة، يقرأون ويتعلمون هذه التعاليم ربما يكون أفضل من أبناء الصلب الذين لا يذكرون الاسم كثيراً، "وإن ذكر الاسم فى أفواه الناس نافع حقًا فى الحياة الأخرى" (مصدرالنص رقم٤٢ج). وبالنسبة للتلميذ ذى الطلبات الكثيرة نوعًا ما الذى لا يرجى منه أن يؤلف فى المستقبل تعاليم حكيمة فإن النفع من فن الكتابة فى مفهومه الكبير والنفع الذى يناله من يجيد الكتابة من إمكانية التعليم الأسمى يتجاوزان نفع الوصول إلى منصب أعلى : ولقد نودى فى التعاليم المقروءة فى المدارس بالحياة التى يرضى عنها الإله والتى تجعل الشخص محترمًا أمام الإله وأمام الناس: "فن الكتابة نافع لمن يجيده أكثر من كل منصب وألذ من الخبز والخمر ومن الثياب والمرهم، ويجلب السعادة أكثر من ميراث فى مصر وأكثر من مقبرة فى الغرب" (مصدر النص رقم٣٩أ).

٧- أسلوب المـــــدح:

لعل مـا يلفت النظر أن النصـوص فى الدولة الحديثـة لا تتحـدث عن المدح، وأن التكملة الضرورية لإقناعنا لنصوص اللوم الكثيرة أيضًا تسقط، ولكن علينا أن نعتقد أن المدرسين الذين وضعوا هذه النصوص مادة تعليمية لم يكونوا من كبار رجال التعليم؛ لأن المدح لعب دورًا جيدًا فى التعاليم وأيضًا فى السير الذاتية التى وُضع من خلالها التعليم التربوى الفعلى. "الثواب والفلكة متوازيان فى يد الذكى"، هكذا ذكرت إحدى التعاليم الديموطيقية بوضوح (مصدرالنص رقم٥٩أ)، والسير الذاتية لا تمل من أن تبرز المدح الذى يجود به المعلم (مصدرالنص رقم٢٦ والنص السابق). ومعلمو الدولة الحديثة الذين يدهشوننا بصياغتهم الفظة البدائية للسيئ والجميل يبدو أنهم هم فقط الذين رأوا أنه ليس من الجيد تربويًا أن تمتدح التلاميذ (قارن مصدر النص رقم ج فى مواجهة الأم).

٨- أسلوب القدوة:

هناك ثغرة أخرى تلفت الانتباه عند مراجعة النصوص المدرسية : لم يستخدم المعلمون الإمكانية المنطقية فى وضع قدوة و مثل أعلى أمام التلميذ. ومن الصعب أن نفسر هذا العيب بشىء غير قولنا من جديد عن البدائية التعليمية لموظفى الدولة الحديثة الذين كان عليهم أن يعلموا التلاميذ. والإشارة الوحيدة لذكر فكرة القدوة فى هذه النصوص المدرسية ليس من شأنه أن يخفف هذا الحكم. فقد هتف كبير المحاسبين فى وزارة المالية إلى تلميذه بنتاويرى قائلاً : "قلبى مل من ذكر التوجيهات، ومن يجب عليك أن ترى فيه القدوة[١١] الكبيرة ملىء بالغضب"[١٢] (مصدرالنص رقم٤٠د). ولكن عند حديثنا عن الحكمة فإن الوضع يختلف. وقد كانت القدوة أولاً فى الأب المعلم. ولم يكن بلا سبب أن تأليف التعاليم شرط للحياة الطويلة الناجحة[١٣]، على الأقل فى الدولة

القديمة وبشكل ظاهرى. والحق أن هؤلاء المعلمين لم يكونوا يوجهون أنفسهم، فقط مصدرالنص رقم١٧ يشكل استثناء : "افعله مثلى" هكذا قال الأب لابنه؛ وإلا فإن هذه القدوة تتخفى خلف أقوالهم كلها[١٤]. والسير الذاتية طبقًا للهدف منها تتحدث صراحة عن أن صاحب المقبرة كانت حياته قدوة وأن حياته سجلت بسبب قيمتها الصارمة (مصدرالنص رقم٢٦)[١٥]. ولقد أشرنا منذ لحظة إلى حالة خاصة حيث وضع أحد المعلمين فى صياغة شخصية حكماء الماضى الكبار قدوة وكأنه يطلب من تلاميذه أن يؤلفوا فى يوم ما حكمًا تتويجًا لحياتهم وليصبحوا بها خالدين (مصدر النص رقم٤٢ج)؛ ولا يمكننا إلا أن نأسف لعدم معرفتنا اسم هذا الرجل الغريب من الدولة الحديثة لأن البردية تالفة : وكم كان يسعدنا أن نحقق رغبته فى أن "يُخلَّد اسمه".

والأساليب التربوية والتعليمية المختلفة التى عرفناها : العنف والتهديد بالضرب والتنبيه إلى الطموح والترهيب أو التهديد بصور المستقبل، وأيضًا المدح واستخدام أسلوب القدوة اللذين كانا فى التعاليم الكبيرة بدرجة محددة، كل هذه الأساليب كانت حتى الدولة الحديثة تقف بشكل مباشر بعضها إلى جوار البعض : "افعل فقط ما أقوله لك فيصبح جسدك مباركًا، وسيظهر فى يوم من الأيام أنه لا أحد قبلك" (مصدرالنص رقم٣٨ج). ومن النصوص التى وصلنا إليها نجد مؤلف تعاليم بردية إنسنجر Insenger يهتم بالعلاقة بين الأساليب المختلفة حيث صاغها بسبب البساطة إلى أمرين : الضرب والحياء : "لقد خلق توت (إله الحكمة وفن الكتابة والمدرسة وأيضًا إله التعليم) الفلكة على الأرض ليوجه بها الأغبياء، أما الأذكياء فقد خلق لهم الحياء، ليتجنبوا به كل سيئ" (مصدر النص رقم٥٩ب)، وذكر هناك باختصار : "فالفلكة والحياء يحميان ابنه من السقوط" وهو مبدأ تعليمى لا إنكار لصحته.

ولقد عانى المعلمون أيضًا من مصاعب الآباء بسبب فهمهم الخاطئ للعملية التعليمية؛ فقد كانوا يقومون بتصرفات مخيبة لآمالهم. لذلك نقرأ فى وصف توضيحى : "إن وضع المرء قدمك فى الفلكة فإنك تحرقها فى الليل وتقفز من السور العالى إلى

المكان الذى أنت فيه. وتذهب إلى أبيك وأمك وتخرج (من عندهم) بمبررات وبمجاملة لقلبك" (مصدرالنص رقم٤٦).

وفى نهاية كلامنا عن الوسائل التأديبية وعن الأساليب التى تحرك حماس التلميذ تجدر الإشارة أن الملوك فيما يبدو كان لهم قواعد تعليمية أخرى خاصة. فعندما سمع الملك تحوتمس الثالث، أبو أمنحتب الثانى الذى أصبح ملكًا فيما بعد، أن ابنه يحب الخيل ويستخدمها بمواظبة ليعرف حقيقتها جيداً، أعطاه عربة خاصة من المؤسسة الملكية لتربية الخيل، عربة مجهزة تمامًا، كما يتطلع ولى العهد فقط. فلا بد أن يحاط بالرعاية، فالملك القادم تعود على مسئوليته مبكرًا (مصد النص رقم ٢٧).

(ب) الأساليب التعليمية والتربوية:

إننا نندهش من أساليب النظام المدرسى فى المفهوم الواسع، من مميزات المصريين التى قد يقول عنها المرء بشكل مبالغ فيه وبتحيز أنها (ترويض)، نفس الأمر أيضًا بالنسبة للطريقة التى تعطى بها المادة التعلمية للتلاميذ. وسنرى أن هاتين الخاصيتين ليس فقط تتبع كلتاهما الأخرى بشكل قوى، ولكنهما تعطياننا توضيحات قيمة لسؤالنا القادم عن الخلفية الفكرية للتعليم المصرى.

والكتابة لم تستبعد من التعليم المصرى، فالتعاليم كانت توضع وتورث مكتوبة. (قارن على سبيل المثال مصدر النص رقم٥؛ ٨أ، ب؛رقم ١٢ب، هـ؛رقم ٤٢ج) والتعليم من خلال كتب مدرسية أسلوب بديهى ولم يكن بديهيًا للعصور القديمة ولا للشرق. وربما كان هناك إلى جانب هذا أيضًا إرشادات حياة شفوية، وهى الأمثال الشعبية التى كانت متداولة فى كل العصور والتى كان المصريون يهتمون بها[١٦]. ونحن بالطبع لا نعرف عنها شيئًا، وربما هى المقصودة بما قاله أمير جبيل Byblos من إجابة فيها مداعبة، وقد جعلناها شعارًا لكتابنا، عندما أعطاه المصرى وينامون -Wenamun أيضًا

بطريقة فيها مداعبة - إرشادات : "إنها تعليمة شفوية كريمة منك هذه التى تعطيها لى."(١٧) التعليم المصــرى بصفة عامة كان يوضع فى مكتوب سواء التعليم البسيط الذى يعلم أولاً المهنة للموظفين أو التعليم الأسمى الذى يهدف إلى التثقيف الفعلى للإنسان.

وعلى هذا فإن التعليم من خلال الحفظ كان نقطة أساسية، فالتعاليم كانت تحفظ من أولها إلى آخرها رغم أنها معروضة فى شكل مكتوب. ويوجد أدلة كافية لهذا نعرض هنا فقط بعضًا منها : أراد الابن خنسو حتب Chonsu-hotep المعترض على أبيه آنى Anii ألا تكون التعاليم عن طريق الحفظ فقط، بل أيضًا عن طريق الفهم : "فالابن فى المقابل يفهم بصعوبة ويردد الأمثال من الكتب" (مصدرالنص رقم٢٨ج١) أو فى نفس النص : "فما من ناشئ ينفذ التعاليم التربوية وإن بقيت الكتب تردد على لسانه" وعلى المرء أن يجيب مباشرة بتعاليم أبيه التربوية وأن يحفظها طول حياته ككنز وبشكل حَرْفى (مصدرالنص رقم٤٢و). وأخطاء الحفظ الكثيرة فى الكتابات المطروحة توضح أن هذا لم ينجح تمامًا وأن المعلمين لم يريدوا هذا. والمهم أن نوضح الاتجاه فى الشكل العام الذى من خلاله يتم تطبيق التعاليم : كل شىء كان فى شكل مكتوب ثم يتم استيعابه من خلال الحفظ عن ظهر قلب.

١- أسلوب تعليم الكتابة للمبتدئين - الطريقة الكلية :

الأساليب التى كان من خلالها يتم تعليم الكتابة للتلاميذ أصبحت الآن واضحة بشكل كبير فيما يتعلق بالجانب الفكرى للتعليم المصرى. وقد حدث تغير كبير بعد انهيار الدولة الحديثة. فنجد أولاً عصر ما قبل الديموطيقى القديم.

ولا تتوافر كتابات حول كيفية التعليم للمبتدئين، فنحن نعتمد تمامًا على التمارين المدرسية التى لدينا منها لحسن الحظ الكثير، فقد كان المبتدئون لا يكتبون على البردى

الغالى الذى مصيره إلى التلف، بل كانوا يكتبون على ما يسمى بالأوستراكا[18] حيث إنها بلا تكلفة و يُحصل عليها من كسر الأحجار الجيرية والأوانى ومتناثرة هنا وهناك، ولقد كانت الأوستراكا تلقى فى أماكن التعليم فلم يكن لها قيمة فى هذا الوقت، ولقد أتاح هذا لعلماء اللغة فى العصر الحديث فرصة جيدة لإعادة صياغة الحياة المدرسية عند المصريين القدماء. ومن خلال المئات والآلاف من الأوستراكا لا يمكننا أن نشرح تفاصيل علمية دقيقة لا عن الأساليب التعليمية ولا عن المواد الدراسية، ولكن علينا أن نحدد على الأرجح توضيحات قليلة ونحدد النتائج[19] .

والجدير بالذكر أن الأطفال المصريين لم يتعلموا أولاً الحروف ثم الكلمات وفى النهاية الجمل، بل أولاً الكلمات وعلى الأرجح الجمل، حيث الحروف المائلة المصرية التى تسمى الهيراطيقية التى علاماتها ليست منفردة تمامًا كالهيروغليفية أو كحروفنا المطبعية، بل أحيانًا مربوطة بعضها فى البعض وأحيانًا فى شكلها فى علامة مع مراعاة ما حولها. والهيروغليفية كانت تعلم فى مرحلة تعليمية لاحقة.

وهذا الأسلوب الكلى يمكننا أن نقرره لثلاثة مبررات. من بين الأوستراكا الكثيرة ليس لدينا مثال يحتوى على علامات منفصلة أو كلمات منفصلة بغض النظر عن حالة واحدة وغير مؤكدة[20] ولا تعتبر وحدها دليلاً على سمات تقويم الكتابة عند المصريين، خاصة الكتابة الهيراطيقية فى الدولة الحديثة : فى طريقة غير طريقة الصوت ومن غير الاستناد إلى جذر الكلمة أو إلى علم اللغة فإن كتابة كلمة غالبًا ما تتأثر بكلمة أخرى تشترك معها فى نفس مجموعتها الكتابية، فما أن يكتب التلميذ شكلاً لعلامة حتى تختلط على أفكاره كلمة أخرى تشتمل على نفس العلامة، فيخلط هذه بتلك من حيث لا يدرى. ولو لم يبدأ بصورة الكلمة، بل بالعلامة المنفصلة كتلاميذنا الابتدائيين لأصبحت مثل هذه الأشكال غير واضحة[21]. وأخيرًا فالأمر شبيه بما أورده فولتان **Voltan** من وصف ى. أوستروب **J. Ostrup** عن الشرق الجديد : "كان الأطفال يجلسون فى دائرة حول المعلم، وكل فى يده لوح صغير كتب عليه آية أو أكثر من الأجزاء الأولى من القرآن

يقرأها عليهم ويكررونها فى شكل كورال حتى يحفظها جميعهم. ومع الوقت يمكنهم أن يفرقوا من خلال هذه الطريقة بين الكلمات المكتوبة على اللوح منفصلة؛ ولم يكن هناك حديث على الإطلاق عن المرور على علامات حروف منفصلة."[٢٢].

ومن مثل هذه الطريقة يمكننا أن نتصور كيفية التعليم للمبتدئين فى المدرسة المصرية القديمة. فقد كان التلاميذ يتعلمون فى مرحلة عن طريق الحفظ حيث يقرأ عليهم المعلم ويرددون هم بصوت مرتفع غنائى (مصدرالنص رقم٨ب)؛ أحيانًا ينالون نموذجًا مكتوبًا أمامهم بواسطة مساعد المعلم، إن لم يكتب المعلم بنفسه، وأحيانًا يكتبون النموذج بأنفسهم وينسخونه، إن وصلوا إلى مرحلة متقدمة. فقد كان التدريب فى بادئ الأمر على الجمل الكاملة، لا على الحروف أو الكلمات.

ولا بد أن نشير فى هذا المقام إلى أمرين. لقد وجدنا على حافات أوراق البردى التى تتعلق بالمجال المدرسى علامات كتابية منفصلة، وكانت العلامة الواحدة تتكرر هى نفسها بعضها خلف البعض. ولقد ذكر إرمان **Erman** أنها بطبيعة الحال تصحيح من المعلم على الحافات للأخطاء كما فى عصرنا الحالى[٢٣] . ولقد أشار جاردنر[٢٤] فى المقابل أنه على الأقل فى بعض المواضع كانت العلامات على الحافات بلا شك من نفس اليد التى تكتب النص على ورقة البردى. ومن دراسة العلامات التى على الحافات اقتنعت أنه ليس فى بعض الأحوال بل فى كل الأحوال كان كاتب الحافات هو نفسه كاتب النص؛ فالعلامات على الحافات كانت بشكل منتظم أقل جمالاً من العلامات فى النص. وليس من المقبول فى حالة أن تكتب يد المعلم الماهر على الحافة علامات أقل جمالاً من العلامات التى فى النص[٢٥]. فالراجح أن التلميذ كان فيما يبدو يتدرب بنفسه على العلامات غير المعتادة والنادرة على الحافة أولاً بحيث يستفيد من الحافة وكأنها ورقة تسويد (والأمر يتعلق فقط بالعلامات غير المعتادة والنادرة)، وكان التلميذ فى الغالب يكرر العلامة حتى يصبح نوعًا ما راضيًا عنها. ولدينا هنا حل آخر لكتابة هذه العلامات المنفصلة، إذ علينا أن نضع فى الاعتبار أن هذا كان للتلاميذ الذين هم

فى مرحلة متقدمة والذين يمكنهم قراءة الهيروغليفية والذين تقدموا على دراسة المبتدئين. ومثل هذه التدريبات التى على الحافات لم تكن على الأوستراكا.

وعلى عكس ما رآه إرمان من أن الحافات تسويدات من المعلم فإن الكتابات على الحافات فيها تحسن فى محتواها بشكل غير مسبوق(٢٦). وفى المقابل فإنه كان بين السطور نص مصحح، أحيانًا باللون الأحمر؛ وتوضح الكتابة أن التلميذ أيضًا كان يسعى إلى تصحيح أخطائه بنفسه. ولا أعرف حالة أكيدة يقوم فيها المعلم بالتصحيح، ربما لم يكن هناك أخطاء بدائية كثيرة(٢٧).

وفى سياقنا هذا نذكر أن المصريين لم يقوموا بتحليل الكتابة ولا بوضعها فى حروف : ولقد كان هذا فقط للمبتدئين فى مدارس الدولة الحديثة وربما فى العصر الذى قبلها الذى لا يمكننا الحديث عنه لعدم كفاية الأدلة من واجبات مدرسية. بينما يوضح اختراع الكتابة أن المصريين كانوا قادرين على هذا الفكر التحليلى، فقد كانت اللغة المنطوقة تُفَكّ إلى كلمات وصوتيات عن طريق وضع كتابة هى أكثر من مجرد خواطر وليست رسم صور للكلام. ولم يأخذ المصريون بهذا التجريد فقط فى عصر اختراع الكتابة حوالى عام ٣٠٠٠ ق.م، بل نجد أيضًا مع مرور التاريخ حتى فى المعابد الرومانية الأكثر تأخرًا فى الزمن إشارات واضحة لهذا العمل الفكرى : وكثيرًا ما تحسن تقويم الكتابة، أو على الأقل تغير، وكثيرًا ما نجد ما يسمى بالكتابة اللغز التى يصور من خلالها الصوت بعلامة غير معتادة، والتى غالبًا ما تكون بسبب الاستدلالات المعقدة بهذه القيمة الصوتية. وفى الدولة الحديثة انتشر هذا (العبث) بما يشبه فى أيامنا ألغاز الصور، ولكن بشكل أكبر من خلال قواعد توضيحية.

والظاهر أن الأسلوب الكلى فى التعليم لا ينبع من عيب فى القدرة على التجريد. ولكنه يمثل المقاصد الواعية – قلّت أو كثُرت– فى العملية التعليمة، مما يجعله مهمًا لنا؛ فعلينا أن نعود إلى هذه المسألة فى فصل الختام عند حديثنا عن حقيقة التعليم عند المصريين القدماء(٢٨) .

٢-أسلوب الرياضيات والهندسة:

الأساليب التعليمية فى مجال الرياضيات والهندسة ليست واضحة بحيث تعطى نتائج مكشوفة. والبرديتان الكبيرتان اللتان وصلتا إلينا عن الرياضيات تأتى إحداهما، وهى بردية موسكو عن الرياضيات[٢٩]، من المدرسة[٣٠]، أما البردية الثانية وهى بردية رند Rhind فأصلها غير مؤكد[٣١]. فلم يعثر على تحديد دقيق لمكان هذا (المرجع) فى الحياة. والنص المهم الثالث فى مجال التعليم المدرسى للرياضيات هو صف من التمارين التى ذكرت فى بردية أنستاسى الأولى Anastasi I (مصدرالنص رقم٣٥هـ)، وصحيح أن لها أهمية باعتبارها مادة تعليمية للرياضيات فى المدرسة إلا أنها لا تذكر شيئًا عن الأساليب التعليمية التى تهمنا فى هذا المقام.

ولا يمكننا أن نعطى موجزًا عن علم الرياضيات لدى المصريين أو أساليب تنفيذه[٣٢]. ولكن يتضح أن معارف أهل الرياضيات والهندسة المصريين قد وصلت إلى درجة عالية مدهشة بحيث إنهم وصلوا لحساب حجم الهرم أو سطح نصف كرة[٣٣]. لكن التمارين المدرسية لم توضح كيف كانت تسير مثل هذه الحسابات. صحيح أن التمارين تفترض اختصارات رياضية وتحويلات ونظريات لكن لم يكن لها ذكر، وبلا شك كانت لها قواعد تعليمية. "بعض العمليات الرياضية تعاد مرات ومرات فى ذهن الرياضى، وهذا يشير إلى وجود طريقة راسخة فى ذهنه حتى لو لم يعبر عنها كقاعدة ... فطريقته فى تقسيم رقم ما إلى نسب محددة تتبع قاعدة مسلمًا بها حيث يتم تطبيقها بدون إثبات"[٣٤] و"المشكلات الرياضية وحلها كانت تصاغ فى شكل واجبات مدرسية، حيث يمكن للصيغ أن تحدد عن طريق الحل"[٣٥].

والراجح أن التعليم فى المدارس كان يتم من خلال أمثلة للعمليات الحسابية التى تكون أولاً بأعداد بسيطة أو كسور خفيفة وتكون النتيجة فيها واضحة بأعداد صحيحة أو كسور بسيطة. ويبدو أن التلميذ كان عليه أن يحفظ هذه الأمثلة. وللأخذ بمثل هذا الأسلوب يتحدث نص من نسختين : ففى كل بردية من البرديتين الكبيرتين نرى نفس

التمرين بنفس الأعداد : وهو حساب حجم شكل متساوى الأضلاع الثلاثة وارتفاعه ١٠ وطول كل ضلع فى القاعدة ٤ . ويبدو أن التلاميذ كانت تترسخ فى أذهانهم مثل هذه التمارين البسيطة بأعدادها السهلة التى تقبل القسمة بأعداد صحيحة وكانت تترسخ عن طريق حلها، وبحيث يمكنهم فيما بعد من خلال نموذجها الحل التطبيقى للتمارين الصعبة التى تتعرض لهم، حيث يضعوا بدلاً من الأعداد السهلة الأعداد الأخرى.

ولقد عبرت بردية رند Rhind عن هذا حيث ذكرت مقولة : "افعل هذا مع كل ما يقابلك مما يناسب هذا المثال"(٣٦). والمشكلة الحسابية، التى يتناسب حلها مع ما هو خارج المدرسة، كانت تصاغ فى مواقف من الحياة اليومية للكاتب، فى حسابات المساحات الزراعية، أو حجم البنايات أو حجم صوامع الغلال أو نسب الخلط فى صناعة الخبز أو نسب الخلط فى صناعة الخمر، أو دفع ضرائب الماشية ... إلى آخره. ولكن هذه الصيغ كانت فى الغالب غير واقعية وتناسب التطبيق بشكل قليل. فعلى سبيل المثال هناك تمرين يطلب تقسيم مائة رغيف فى تسلسل حسابى بين خمسة، على أن يكون مجموع نصيب أول ثلاثة مجتمعين ٧ أضعاف نصيب الرابع والخامس مجتمعَيْن. ومثل هذا الأمر للكاتب لا يتم أبداً فى واقع الدفع. فالمرء يخرج عند الدفع عن كميات الخبز، وكأن الأمر يتعلق بتقسيم حصص فى قلعة محاصرة. والنتيجة توضح أن الأعداد اختيرت غريبة تماماً عن واقع الحياة مما يصدم المصريين الذين بالتأكيد لم يكونوا اشتراكيين : فقد حصل الأول من الأرغفة على ٣٨ ١/٣، وفى المقابل حصل الأخير على ١ ٢/٣ . فنجد أمامنا مثالاً مدرسياً للتسلسل الحسابى بعيد تماماً عن التطبيق الفعلى ويحتاج إلى تفكير طويل(٣٧).

وتلعب الأمثلة التى كان التلاميذ يحفظونها دوراً فى اختصاراتنا فقط بأن القيم المختارة الدقيقة التى لها أعداد صحيحة توضع بدلاً من أرقامنا أ، ب .. إلى آخره، بحيث تسير التمارين سهلة. وهذا الأسلوب لا يعتبر بدائياً حاله حال كتابة الكلمة أو الجملة كاملة لتعليم الكتابة للمبتدئين. لهذا استطاع المصريون أن يستخرجوا، إن دعت

الضرورة أصواتًا منفصلة وحروفًا مناسبة من الترابط اللغوى ,كما وضعوا إمكانية الأعداد المبهمة وعرفوا الاختصارات الحقيقية وعرضها. ولكن لم يكن هناك ذكر لها فى العملية التعليمية : فالتلميذ كان يبدأ بالاستخدام التطبيقى، ويتعلم النماذج حفظًا دون تنظير، ويحصل بالنماذج تدريجيًا على الجانب التطبيقى للعلم. والتأملات النظرية والأعداد المبهمة كانت فقط لمرحلة متقدمة (والتى نوعًا ما تخاطبها بردية رِند Rhind) وهى المرحلة التى بالتأكيد لم يصل لها الموظفون ذو الخبرة العملية القليلة أو المتوسطة. وبدون عرض الاختصارات الرياضية استطاع المهندسون المعماريون المصريون تنفيذ العمل بدقة مدهشة فى بناء المعابد وإقامة المسلات أو أيضًا فى بناء الأهرامات. ولكن الراجح أن هذا الإمساك عن التنظير مرده إلى كتمان متخوف من المعلمين (والفنانين)(٣٨). بشكل أقل من الاعتبار التعليمى(٣٩).

٣- أسلوب الإمـــــلاء:

مع ما تقرر من أساليب التعليم لهذين المجالين المهمين وهما تعليم فن الكتابة للمبتدئين والرياضيات فلم نصل إلى نهاية ما تقرر عن الإملاء عند المصريين. والمصدر المهم لإعادة الدرس عند المصريين هو الأخطاء. ومثل هذه الأخطاء فى العمل الكتابى لا تعتبر عيبًا بالنسبة للتلاميذ ولا حتى بالنسبة لمن هم فى مراحل متقدمة. وفى بعض الأوقات كانت هذه الأخطاء تشكل هدفًا مزدوجًا فى البحث العلمى: فمن خلالها يتم التعرف - وهذا لا يهمنا فى بحثنا هنا - على استنتاجات حول الشكل الصوتى والقيمة الصوتية للحروف الساكنة وتوزيع المقاطع والحروف المنبورة، ولكن هذه الأخطاء أيضًا تعطى تصورًا لكيفية ترجمة مثل هذه النصوص(٤٠) .

وتحليل هذه الأخطاء يوضح أن التلاميذ كانوا ينالون النصوص أحيانًا عن طريق الإملاء وأحيانًا عن طريق النسخ، ولكن أيضًا فى أحيان أخرى كان عليهم أن يكتبوا عن طريق الذاكرة ما تعلموه من قبل.

والظاهر أن هذه الأخطاء كانت تفرض نفسها على التلاميذ. والانتشار الكبير جداً لهذه المجموعة من الأخطاء يجعلنا نرى أن النصوص بشكل معتاد أو غير معتاد كان يتم إملاؤها بشكل متكرر جداً. وبهذا الأسلوب كان التلاميذ يجهزون بشكل خاص التعاليم المكتوبة بلغة قديمة لألف أو لخمسمائة سنة : وغالبًا ما يأتى للمرء انطباع أنهم كانوا لا يكادون يفهمون كلمة مما يكتبون. وبغض النظر عن استثناء لنظام معين للكلمات الأجنبية، فإن الكتابة المصرية لا تسمح بالكتابة الصوتية. وحتى لو لم يكن للمستمع علم بمقصود الكلمة المنطوقة وإذا لم يسمع على الإطلاق بهذه الكلمة فإنه لم يكن باستطاعته كتابتها فى حروف متفرقة بعضها بجوار البعض. فقد كان تحريفه للكلمة حسب الظروف. ولهذا نجد بشكل متكرر كلمات من اللغة المصرية الحديثة ومن اللغة المصرية الوسطى واحدة تلو الأخرى بلا معنى. وهى كلمات فيها مشترك لفظى يتشابه بشكل كبير فى شكلها الصوتى فى الآذان. ولكن تقسيم التركيب الصوتى أيضاً فى الكلمات يكون فى هذه الحالة خاطئًا تماماً. وأحياناً كان أحد التلاميذ يحاول بما لا يوافق هواه أن يعطى للكلمة المسموعة غير المفهومة معنى جديداً : فهو يفسر غالبًا طبقًا للعلاقة اللغوية وأحياناً من غير معنى[٤١]. ومن هذا الفعل نستنتج أن التلاميذ بشكل كبير كانوا لا يجيدون اللغة المصرية الوسطى، ولكن كان عليهم أن يكتبوها وعن طريق الإملاء. والحق أننا لا نستنتج من هذا أن المصريين فى عصر الرعامسة كانوا لا يفهمون اللغة المصرية الوسطى على الإطلاق. ولا نعرف إذا ما كان المعلمون دائمًا يفهمون ما يقومون بإملائه، فعلى الأقل لا يمكننا أن نعمم هذا. وبهذه الطريقة كانت بعض الكتابات تفسد، بحيث إن أجيالاً كثيرة تسير على هذه الأخطاء. وإذا أخذ المرء بما هو ظاهر، فإن النصوص لم تكن تنتقل بشكل مباشر من تلميذ لتلميذ، بل الراجح بين هذا وذاك كانت تنتقل من يد (أو فم) المعلم، فيكون اعتقادنا إذاً أن معلمى المرحلة الابتدائية الذين هم معلمون عاديون كانوا فى عصر الرعامسة لا يفهمون تماماً اللغة المصرية الوسطى من النصوص الموروثة. ولكن سنرى أنه إلى جانب هذا كان هناك

علماء لغة مثقفون لديهم معرفة باللغة القديمة بطريقة مدهشة وكانوا قادرين على تبليغها.

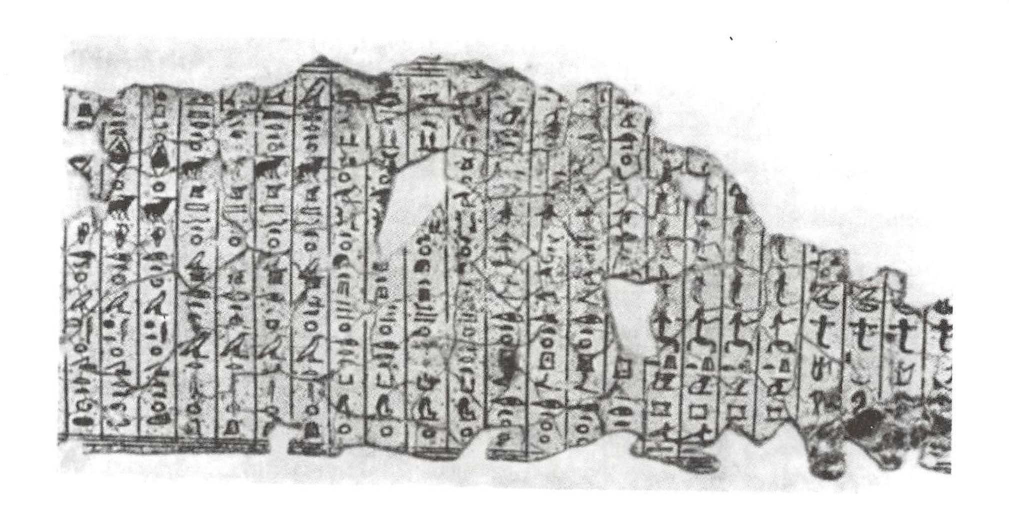
٤- أسلوب الحفظ عن ظهر قلب:

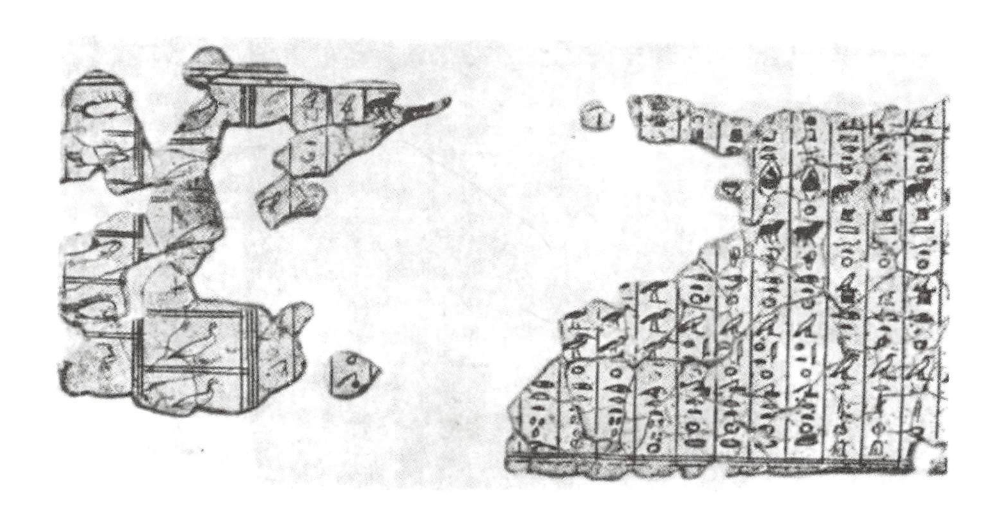
نستنتج من نوعية الأخطاء أن الإملاء كان له دور بارز فى التعليم المصرى (وقد يكون من المعلم عن طريق الحفظ كما هو فى أغلب الأحوال، وقد يكون قراءة من المعلم) : فأخطاء السماع كانت سائدة. وأخطاء الذاكرة قد تكون من المعلم كما قد تكون من التلميذ الذى يحفظ النموذج الذى يتم أولاً إملاؤه ثم يعيد كتابته من جديد. الأدلة الواضحة لهذه المجموعة من الأخطاء هو إبدال مرادف لكلمة أو تغيير جمل أو نقرات أو أيضًا تخطى فكرة. ومثل هذا الخطأ للذاكرة يتضح بصفة خاصة فى لوح مدرسى فى متحف اللوفر(٤٢). فقد كتب أحد التلاميذ بداية تعاليم خيتى وعنوانها، ولكنه أخطأ بشكل لا يصدق مما يوضح فقط عن طريق التخمين أنه كتبها عن طريق الحفظ. فالأسماء الثلاثة التى يشملها العنوان هى المؤلف خيتى Cheti وأبوه داووف Du-auf وابنه بيبى، لكن التلميذ خلطهم تمامًا وذكر أن اسم المؤلف "داووف بيبى Pepi" والابن "خيتى"، وفى الاسم الأول الذى ظنه اثنين بسبب إسقاط كلمة "ابن" فكر فى تشابهه مع اسم الملك بيبى فكتب اسمه الجديد فى الشكل الملكى(٤٣)!

ولكن إلى جانب هاتين المجموعتين ,نجد أيضًا أخطاء واضحة للقراءة. حيث تتشابه علامة فى قراءتها مع أخرى؛ فنجد أخطاء للتشابه وأخطاء للتكرار وأخطاء بالحذف(٤٤). فإذا وجدنا فى نص واحد هذه المجموعات الثلاثة - أخطاء السمع، والذاكرة، والقراءة - فإنه يبدو أن الأخطاء المختلفة بسبب الأساليب الموروثة تضاف مع مرور الزمن.

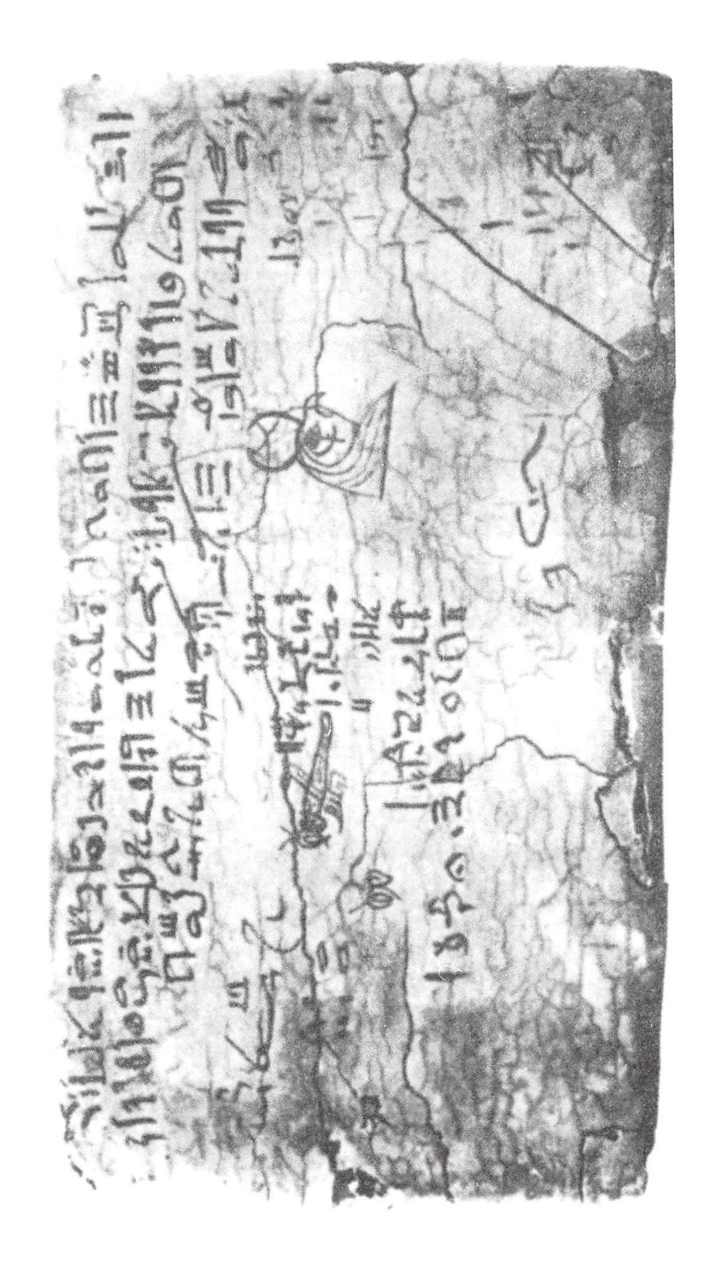
٥- أسلوب القواعد اللغوية:

صحيح أن تمارين القواعد اللغوية كانت موجودة من حين لآخر، لكنها لم تلعب دورًا أساسيًا فى الحقبة الكلاسيكية وحتى العصر الفارسى. فلدينا فقط أوستراكا واحدة أو اثنتان لتصريفات "أنا أكون، هو يكون، أنت تكون" وما شابه ذلك[٤٥]. وعلى أية حال فإن هذه النتيجة تجعل قدرة المصريين على تحليل المجرد جديرة بالذكر، كما توضح أن استخدام المصريين للطريقة الكلية فى تعليم المبتدئين لم يكن بطريقة ساذجة ولكن بتأملات واعية[٤٦]. وفى العصر المتأخر أولاً أخذت هذه التمارين داخل المدرسة المزيد من الأهمية بشكل كبير[٤٧].





منظره: لوح مدرسى لأحد تلاميذ الكتابة فى عصر بناة الأهرام



منظر٦: لوح مدرسى لأحد التلاميذ من منتصف الألف الثانى فيه تمارين

عند إشارتنا من جديد إلى مؤسسة التعليم المصرى والتساؤل عن أساليب تعليم القراءة والكتابة فى مقارنة مع الشرق الجديد فإنه يظهر أيضًا فرق بارز من جانب آخر. وتكاد النصوص المدرسية عند المصريين القدماء لا تجعلنا نشك أن التلاميذ كانوا يطلب منهم هدوء منظم فى تطابق مع الفضيلة العامة للصمت، والحق أن القراءة كانت بصوت مرتفع طبقًا للقاعدة التعليمية المجربة. والكتابة وقواعد اللغة لا تنفصلان، بل يشد بعضها بعضًا بشكل متقارب جداً وبقدر المستطاع. وفى المقابل كان التلميذ صامتًا فى الكتابة والحساب. وهناك أعداد كبيرة من النصوص التى تسجل هذه التوجيهات : "اكتب بيدك واقرأ بفمك" (مصدرالنص رقم٢٩أ، رقم ٣٦، وأيضًا رقم ٥) وبشكل أوضح: "... وتمسك كتابًا لتقرأه، بينما تحسب وأنت ساكت. لا تجعل صوتًا يُسمع... من فمك! اكتب بيدك وأقرأ بفمك!" (النص٣٨د). وتوضح الجملة الأخيرة أنها فيما يبدو كانت جملة من التوجيهات الدائمة من المعلم فى كل المدارس ومبدأ أساسى فى التدريس.

وكان على الكَتَبَة، والكتبة المساعدين لا المبتدئين، أن يجيدوا إلى جانب الكتابة البسيطة- أنواعا عديدة من الكتابات : هذا إلى جانب الخط المائل المعتاد فى الكتابات الرسمية والكتابة الأدبية التى تكتب بعناية والخط القائم الفنى الجميل جداً وهو للخطابات الملكية الرسمية. وكان هناك تدريب على الألقاب الملكية المفصلة. وهناك بردية مدرسية، وهى بردية سالير الرابعة Sallier IV، تحمل على ظهرها صفًا كاملاً من مثل هذه العينات الكتابية بعضها بجانب البعض، ومخلوطة برسم تخطيطى لبشر وصقور وثيران ليس لها أهمية أكثر من تجاربنا لرسم مثل هذه الأشكال، بينما ترتقى عن شخبطتنا الحالية الرسومات التوضيحية عند المصريين القدماء فى العموم من خلال خطوط توضيحية جميلة ومنعشة للرسم[٤٨].

٦- معدات الكتابة (خاماتها):

كان المبتدئون كما رأينا سابقًا يكتبون على خامات الكتابة الأرخص، وللمرء أن يتخيل أنهم كانوا يأخذون كسر الأحجار الجيرية الملقاة هنا أو هناك فى الصحراء غرب طيبة أو أى جزء آخر من البلاد مثل العمارنة ويمسكونها ويكتبون على الجزء الأبيض المستوى. وإن لم تتوفر هذه القطع الموجودة فى الطبيعة فهناك تعويض لا يعتبر ملائمًا بشكل كبير وهو فى المطبخ والبدروم، فحطام الأوانى الفخارية كان يوفر أيضًا (صفحة) يمكن استخدامها. ونحن نسمى هذين النوعين من خامات الكتابة أوستراكا. وهى تأتى فى المقام الأول فى اهتمام المبتدئين من حيث إن عدد الكسر كبير والمبتدئون لا يحتاجون صفحات كبيرة، كما أن أيديهم لم تتعود على الكتابات الكثيرة. وهذه الكسر الكثيرة لا يخسر المرء كثيرًا عندما يلقيها عند فشل المحاولة[٤٩] . وإلى جانب هذا كان هناك لوح الكتابة وهو لوح خشبى كان صانعه يكسوه بطبقة خفيفة بيضاء ليجعله مستويًا (مصدرالمنظر رقم٥، رقم٦). وفى ركن من الركنين اللذين فى أعلى هذه الألواح توجد غالبًا فتحة غرضها ليس معروفًا؛ ربما كان يربط من خلالها اللوح بلوازم الكتابة وبلوحة الألوان والفرشاة والوعاء الصغير للماء وبمسحوق الحبر[٥٠]. وثالثًا وأخيرًا يأتى البردى أشهر الخامات، وكان البردى بسبب سعره المرتفع يستخدم فى الكتابة النهائية خارج المدرسة أو فى تمرينات المساعدين والمراحل المتقدمة، ولم يقدم البردى فقط السطح المستوى اللدن ولكن أيضًا الوجه الأبيض نوعًا ما أو الأصفر الفاتح قبل أن يصبح جافًا باللون البنى المصفر الغامق الذى نراه اليوم فى متاحف العالم[٥١].

ولعل تتبع نتيجة أهمية خامات الكتابة - الأوستراكا وألوح الكتابة والبرديات[٥٢]- يعطينا إشارة مهمة لسير التعليم المصرى، على الأقل فى الدولة الحديثة. وعن هذا سيكون الحديث فى مقام لاحق[٥٣]. ونستمر أولاً فى الطريق الذى يوضح لنا الأساليب التعليمية فى مفهومنا الفنى الخاص.

٧- أسلوب الواجبات المدرسية (الدرس) :

ما زال العمل المدرسى يوضح لنا تفاصيل أخرى. فالنصوص التى تكتب من خلال التلاميذ أو للتلاميذ والتى تستخدم فى المدرسة توضح بشكل كبير علامات ترقيم مميزة لم تكن فى الأوراق الرسمية أو فى النصوص الدينية وهى نقط حمراء فى الحافة العليا للسطح. وهذه النقط التى كانت غالبًا فى النصوص الكلاسيكية القديمة فى المخطوطات المدرسية يبدو أنها كانت تفصل بين تعليمتين من التعاليم، والتواريخ التى أحيانًا كانت تكتب خلف التعليمة أو التعاليم فقط. وعلامات الترقيم لدينا فى الألمانية لا تعرف مثل هذه النقطة، فهى تختلف عن النقطة التى فى نهاية الجملة. فالجملة تفصل بنقطة أو أكثر، وأحيانًا تكون هناك نقطة بعد جملتين صغيرتين مجموعتين. والتشابه الأمثل لهذه النقطة عند المصريين تعطيه علامة الجملة فى التوراة (سوف باسوق Soph pasuk) التى تبدو فى الترجمة رقمًا للجملة؛ وتلبى بالفعل احتياجات شبيهة.

ولقد قام فان دى فالى van de Walle[٥٤] ببحث دقيق لهذا التقسيم إلى لسعات وإلى (وخزات)[٥٥] كبيرة أو ما يسمى (قطعًا) والتى تنفصل بعضها عن بعض وتكتب أول جملة بالأحمر. ومنها تأتى بعض التفصيلات المشوقة والمهمة لتساؤلنا التى تكمل كما نأمل صورتنا عن التعليم فى المدرسة. وتتكون القطعة من ٥ - ١٠ وخزات والتقسيم فى العموم كان لكل عمل مكتوب؛ وبصفة مؤقتة لا يمكننا أن نحدد إلى أى مدى تكون العناصر من المؤلف وكم يكون التقسيم ذا أساس فى المضمون[٥٦] وإلى أى مدى يكون التقسيم مفيدًا فى المجال المدرسى. ولقد كانت هناك جمل رئيسية من حين لآخر فى النصوص تكاد تلحق فى الدرس فى المدرسة. وهى جمل رئيسية كالجمل الرئيسية فى أغانى الحب. وعلى أى حال كان هذا التقسيم مفيدًا فى الدرس، والأوستراكا وأيضًا الأوراق المدرسية للمبتدئين كان بها أيضًا قطعة وفى حالات قليلة قطعتان أو أكثر. وبعد الكتابة القصيرة يأتى غالبًا تاريخ إتمام الكتابة؛ وتحتوى الكسر على قطع كثيرة خلف كل قطعة التاريخ كما هو غالب وليس دائمًا.

وخصوصية الأمر يوضحها لنا الغرض من هذا التقسيم فى المدرسة : فكثير من الأوستراكا بها الجملة الأولى من القطعة التالية[٥٧] بعد أن تنتهى القطعة السابقة بالتاريخ (وفى أحيان استثنائية كانت تأتى بين القطعتين كلمتان أو فقط كلمة واحدة). والأمر هنا يتعلق بتمرين يكتبه المعلم أكثر مما يتعلق بتذكير التلميذ فى اليوم التالى من أين يبدأ، وهذه الجملة التى فى بداية القطعة التالية لا بد لها أن تُعلَّم سريعا؛ وبهذه الطريقة تمر العقبة الكبرى لتعليم الحفظ وهى ترتيب المقطوعات. ولم يكن التلميذ المصرى عند تعليمه هذه البدايات بشكل مكتوب فى حاجة ليسأل : (كيف تبدأ القطعة التالية). والحق أن الحاجة لهذا لم تنتهِ، فنسمع مناقشة بين تلميذين مثاليين يقول أحدهما لمنافسه : "لقد اقتبست أنت حكمة من جدف حور Djedef-hor، لكنك لا تعرف أهى جيدة أم سيئة (أى لا تعرف شيئًا تبدأ به). أى قطعة تأتى أولاً، وأى قطعة تأتى بعدها؟" (مصدرالنص رقم٣٥ج)، وبهذا نرى أن العلاقة بين بدايات القطع كانت تُتْعِب أيضًا التلاميذ المصريين. وما يعين على هذه العقبة هو أن يتعلم التلميذ بدايات الفقرات والقطع مكتوبة بعضها خلف البعض[٥٨].

والألواح المدرسية التى تبدأ بعمل، ثم تكسر، وتعاد كتابة نفس العمل على خلفيتها، البحث فيها يوضح أن هذا كان للتدريب على الحفظ. فالتلميذ كان يحفظ النص ويعيد كتابته دون أن ينظر إلى النموذج. ويمكنه مقارنة النتيجة بالنموذج[٥٩].

والتواريخ المذكورة كثيراً - التى يدل عليها الدرس المكتوب أو الدرس المتعلم - ليس لها، كما أراد إرمان[٦٠]، أن تكون من يد المعلم، بل من يد التلميذ، حالها كحال ما يسمى بالتصحيح[٦١]. صحيح أنه على البرديات (وقليلاً من الأوستراكا) كانت الكتابة اليدوية للتاريخ فى بعض الأحيان تختلف كثيراً عن الكتابة اليدوية للنص العادى : ففى مثل هذه الحالات كان كاتب التاريخ يضعه فى الخط المائل المعتاد الذى يختلف بوضوح عن الخط الكتابى. ولقد رأينا سابقًا[٦٢] أن الكاتب المصرى فى الدولة الحديثة كان عليه أن يجيد أكثر من خط فى وقت واحد، ولكن التواريخ لم تكن ضمن تمارين جمال

الكتابة. وفى المقابل فإن الأوستراكا التى خلفها المبتدئون الذين يكادون يجيدون خطًا واحدًا كانت التواريخ عليها من نفس الخط الذى فى النص المحيط. وكان الدرس الواحد فى اليوم يتكون عادة من ٣-٤ سطور وهذا مناسب لقدرة تلميذ طفل فى السنوات الأولى، ولكن هذا ليس فقط تمرينا للكتابة، بل أيضًا تمرينًا للذاكرة. وفى المقابل فإن الكاتب فى المرحلة المتقدمة أو فى الدرجة العالية والذى كان يعهد إليه بالبردى كان على أية حال يُتم من ٣-٤ صفحات فى اليوم[٦٣]؛ ونحن ليس لنا هنا أن نجزم أنه كان يستذكر درسه. وفيما يقرب من نصف الحالات التى نقابل فيها تواريخ كثيرة فى مخطوط واحد، فإن التواريخ تتتابع بشكل مباشر، وفى ظروف أخرى كان هناك يوم أو يومان بين هذا وذاك بلا واجبات منزلية؛ ونحن لا نعرف السبب.

والنقط الحمراء لا توجد فى كل الأوستراكا أو البرديات المدرسية التى لها محتوى كتابى. وقليل فقط من الكمية الكبيرة بها تواريخ. والقطع التى ليس بها علامات ترقيم ربما كان لها سبب آخر كالإملاء أو الحفظ.

وفى ختام هذه الرؤية للأساليب التعليمية يمكننا على أية حال أن نقرر أنه كانت هناك أهمية خاصة للذاكرة ولتعليمها دون المساس بالاتجاه الكتابى الأصيل للموروث المصرى. وليس هناك من شك، بداية من الجمل الأولية التى يجب أن تقرأ وتنسخ دون أن تفهم مرورًا بتمارين الرياضيات التى تحفظ فيها الأمثلة ذات النماذج والأعداد الصحيحة وحتى تمارين الذاكرة والكتابة السريعة لمرحلة كن-حر-خوبيشف Ken-her-chopeschef[٦٤] المتقدمة وحتى الجداول والأسماء التى هناك حديث عنها - أنه دائمًا تأتى الذاكرة فى مقدمة التعليم، أكثر من القدرة على الاستنتاج والحكم التى يتم التدريب عليها اليوم مبكرًا. وسنوضح لاحقًا هذه الصفات فى التربية والتعليم فى مصر القديمة[٦٥].

٨- أسلوب تعليم النحاتين والرسامين:

لدينا فقط فى إطار ضيق من العصر الكلاسيكى المصرى قبل بداية الخط الديموطيقى شواهد لأساليب التعليم - خارج مدرسة الكَتَبَة-عن كيفية تعليم أصحاب المهن اليدوية والمغنيين لأبنائهم، اندثرت و تحطمت ولم يعثر لها على سند قوى. فقط بَقى لدينا أدلة للتعليم تخص الفنانين التشكيليين. فالنحاتون الشبان كانوا يأخذون قطع الأحجار الجيرية فى أيديهم لينحتوا أول علاماتهم المحيرة. والحروف الثلاثة السهلة تخص الهيروغليفية، وهى الألف المكسورة ([illegible]) <i> والنب ([illegible]) <nb> والراء ([illegible]) <r> لعبت دوراً بسبب شكلها السهل ذى الخطوط المستقيمة والمنحنية كحرف الألف فى الأبجدية. فكان يجب أن تكتب صفوف كاملة من هذه العلامات ليصل إلى خطوط منتظمة سليمة. ومثل هذه الأوستراكا التى بها مثل هذه التدريبات البسيطة كانت تمسح ويكتب عليها من جديد. فكان بها تمرين ظاهر ويظهر عليها أيضًا تمرين ممسوح. وهذا يوضح فقط أن مسح النقش على السطح كان أمراً معتاداً[٦٦] . وكان هذا فى انتظام فى العناصر الفردية البسيطة وأيضًا فى العلامات الكتابية والأشكال المعقدة.

وللأسف هناك اكتشاف وحيد من الدولة القديمة، ويبدو أنه وثيقة أصلية من التعليم[٦٧] . ففى قبر فى الجيزة من الأسرة الخامسة وجد لوح كتابى، أو بمعنى أدق الطبقة الجيرية التى على الخشب، إذ إن الخشب قد تعفن. فعلى اليمين فى البداية جعل التلميذ سطراً كعنوان حدد له إطار خاص وترك أربعة صفوف طويلة مرتين؛ ثم تبع هذا أن كرر أربعة سطور بأسماء ملكية فى شكل الخراطيش. والتمارين التالية أربع مرات فى كل سطر : وهى ثلاثة سطور لأسماء الآلهة وسبعة سطور لأسماء الأماكن. وفى السطر الأخير للمجموعة الأخيرة كتب التلميذ، بسبب التهاون، العلامة ثلاث مرات فقط. ثم أُلحق على اليسار تمرين للعلامات : فنرى ست إوزات مختلفة فى

ست خانات بعضها تحت البعض، شُكلت كل إوزة تماماً طبقًا لفصيلتها، وآخر خانات طويلة بها سبع سمكات مختلفة (متبق منها ست سمكات فقط).

وتكرار كل علامة أربع مرات لا يجعل هناك شكًا فى أن نوعية العمل هى التدريب. صحيح أن العلامات مكتوبة بشكل سليم وبعناية، ولكنها بعضها تحت البعض منحرفة وغير دقيقة. فهى من مبتدئ تنقصه الدقة.

وبهذه الطريقة كان التلميذ يطبع فى ذهنه الحروف النادرة وأسماء الأماكن النادرة : فقد كان المعلم يطلب منه قائلاً : "اكتب أربع مرات ... !" وكلما وجدت الحروف، وليست الحروف الهيراطيقية المائلة المعتادة، بل الحروف الهيروغليفية، وبرز إتمام تدريبات الحروف (ومواضع الإوز والسمك لا تصور حروفًا) فإننا نعتبر الفاعل ليس من الكتبة ولا من الموظفين الشبان، ولكن نعتبره من الفنانين الذين أيضًا عليهم أن يعرفوا الهيروغليفية على الحوائط. وإن كان على المقبرة أن تحتوى زخرفة بالنقش البارز فإن توزيع هذه التمارين بشكل صحيح يعتبر نموذجًا للنحات قبل أن يرسم بنفسه الشكل النهائى.

وحيث إن هذه الوثيقة تقف وحيدة تمامًا باعتبارها دليلاً أصليًا وحيداً على الإطلاق للتعليم قبل الدولة الحديثة فمن المجازفة أن نأخذ منها نتائج لأساليب التعليم فى العصر القديم.

٩- أسلوب العصر الديموطيقى :

قبل أن نتناول خامات المواد الدراسية والخطة المطروحة لعرضها علينا أن نلقى نظرة قصيرة على التغيرات التى حدثت لهذا التعليم فى العصر الديموطيقى من القرن السادس قبل الميلاد وحتى نهاية الحضارة المصرية.

فالصورة التى تعرض التمارين المدرسية فى الكتابة الديموطيقية تختلف كثيراً عن الصورة فى العصر القديم. وبشكل جزئى أصبح الأدب مادة تدريبية مناسبة، وكما هو الحال فى العصر القديم فإن الأساطير أو القصص أو المؤلفات القانونية أو الخطابات كانت نوعًا ما يتم إملاؤها بعضها خلف البعض دون تمييز، ومن جديد كما كان الوضع فى الدولة الحديثة وبأكبر قدر ممكن كانت تُصاغ فى شكل الخطاب : وحتى الحكايات الكلاسيكية الديموطيقية مثل قصص كبير الكهنة من ممفيس كان يتم إعدادها(٦٨). ومثل هذه الكتابات فى الأسلوب الجديد – وهى بالمناسبة كانت تكتب على الأوانى والقلل السليمة أو المكسورة المهملة – كانت وبشكل لا يُجارى أكثر من واجبات، وهو ما لم يكن معتاداً فى مدارس الدولة الحديثة(٦٩).

ونجد الآن ما لم نجده فى العصر القديم : وهو التمرين النظامى. وأيضًا ليس هناك وثيقة للتدريب على الحروف المنفصلة، ويبدو أن بداية الكتابة كانت بكلمات كاملة أو جمل كاملة كما كان الحال من قبل؛ فربما كان التفكيك إلى حروف أصعب مما كان قديمًا. ولكن المعلم كان يضع بعد هذا بشكل منظم وأصعب أشكالاً مختلفة من العلامات والكلمات، وهى أشكال تتكرر فى المعالم الديموطيقية المكتوبة بانسيابية والمخففة بشكل كبير ويجعل التلميذ يتدرب نوعًا ما على جزء من جملة مثل : "مع رفقائه وخدمه" الذى يحتوى على ثلاث مجموعات متشابهة جداً. ويكتب شاب ناشئ مصرى أخر كلمات لها مشترك لفظى، وقد تختلف قليلاً فى الكتابة : حتر (عربة)، حتر (ضريبة)، حتر (يجب)؛ وهناك بعض الكلمات الواضحة وغير المحفوظة بشكل كامل تقف خلف بعضها بنفس الحروف الساكنة، وهى نوعًا ما فى كتابات مختلفة لنفس الكلمة.

والأفضل أن نتحدث الآن عن تمرينات القواعد (النحو والصرف). فعلى بردية برلين أتم التلميذ الواجب "كون ٣٤ جملة فى صيغة الاحتمالية " (ربما كان هناك أكثر من هذه الجمل، المحفوظ فقط على القطعة ٢٤)، وكان على أخر أن يتمرن على أفعال

التعدية : "تركت بيتًا يُبنى، استدعيت أهل إيتاراو letarau" وهكذا، بينما كتب ثالث عددًا كبيرًا من الجمل فى التصريف غير الشائع للأفعال فى الماضى المنفى، أحيانًا بفاعل اسمى وأحيانًا بفاعل ضميرى، واستخدم بشكل كبير فى الحالة الأخيرة الفعل "يجد". وفى النهاية كون تلميذ آخر عشر جمل من التصريف الشائع فى هذا الوقت للأفعال، وهو ما ترجمته لدينا "إلى أنى ...". وهذه الجمل التدريبية ليس لها من حيث مضمونها علاقة بين بعضها والبعض الآخر، والظاهر أنها فقط تدريب على التراكيب النادرة التى تظهر وتبعد عن اللغة الشائعة فى المجال المدرسى(٧٠).

ومن جديد يضع المعلم الواجب للتدريب على شكل معين من التكوين الاسمى : "اكتب كلمات كثيرة تبدأ بـ (رِف) ref (الشخص الذى ...)" هو يأمر تلاميذه وهم يكتبون : "الشخص الذى يتحدث"، "الشخص الذى ينادى"، "الشخص الذى يفكر" وهكذا، حيث يكون فى اللغة المصرية تعبير واحد بكل مثال، والأمر شبيه بأن يُطلب لدينا فى اللغة الألمانية من تلميذ أن يأتى بثلاثين كلمة بالمقطع (keit)(٧١).

وسنترك هنا الحديث عن مجال التدريبات المدرسية لصيغ الخطاب والرسميات ونتحدث عن مجال المادة التعليمية. فصحيح أنه فى مصر، وقبل اختراع الطباعة بزمن طويل جدًا، كان الفرق خفيفا نوعا ما بين التمرين المدرسى والكتب المدرسية، ولم يكن الفرق كبيرا كما هو الحال لدينا، باستثناء فترة الفقر بعد عام ١٩٤٥ عندما لم يكن هناك كتب مدرسية، لكن مع ذلك من المعقول أن نفرق بين الكتابات التى تعطينا نظرة على تطبيق التعليم وبين الكتابات التى تثير الاهتمام بسبب مادتها. وهذه المجموعة تأخذ عنوان (المادة التعليمية).

والظاهر أن المعلمين المصريين غيروا منذ العصر الفارسى أساليبهم : واستفادوا من خبرات تعليمية، ولم يحاولوا أن يعتبروا الأطفال كيانًا ناقصًا، بل وجدوا تمرينات خاصة فى مجال التعليم تستخدم فقط فى المدرسة. وكان هناك فى هذا الوقت فى البداية فصل بين المدرسة والحياة. وهذا يتفق مع ما ذكره أفلاطون عن المدرسة

المصرية فى عصره (مصدر النص رقم٥٤ب)[٧٢] : فقد ذكر أن على النيل وجد للأطفال وسيلة تعليمية خاصة تجعل الصغار يتعلمون فى لعب ومرح. لهذا تعلموا الحساب من خلال التفاح وبالأكاليل التى تُجمع وتُطرح وتكن القسمة أيضًا بها واضحة؛ واستطاع المرء أن يعلم الأطفال من خلال الألعاب الرياضية وتوزيع الأقداح المختلفة أن يُستخدم فى شكل لعبة الأعداد المهمة لضروريات الحياة، خاصة المهارات المهمة للموظف المصرى لتقسيم الأعداد الكبيرة فى إدارة جموع العمال والجنود. فلا بالأسلوب المجرد ولا بآلات الحساب كان تعليم الحساب فى هذا الوقت، ولكن بما يعايشه الأطفال. وللأسف لم يكن فى هذه الأقوال ذكر للقومية المصرية، والبعض بقى بشكل مثير للشك كما فسر أفلاطون. لكن فى العموم ليس لدينا سبب لنشك فى وجود هذا الأسلوب التطبيقى فى المدرسة المصرية فى القرن الخامس أو الرابع، خاصة أن هذا مستنتج بشكل غير مباشر من الصورة الموجودة لتدريبات النحو الديموطيقى، كما أن العصر المتأخر تغير نوعًا ما فى أساليبه التعليمية عن العصر الكلاسيكى. والحق أنه ليس لدينا على الإطلاق شواهد عن الجانب التطبيقى عن تعليم الحساب فى العصر الكلاسيكى، لهذا ليس لدينا للأسف لهذه الجزئية أرضية ثابتة.

وليس هناك إجابة مؤكدة مرضية حول التساؤل عن مدى التغير الحقيقى للمبادئ التعليمية فى العصر المتأخر أو – إن لزم الأمر – حول مدى التأثير اليونانى. ومثل هذا التأثير لا يمكن أن يُرفض من البداية، فهو بشكل مبدئى – منذ تأسيس ناوكراتيس **Naukratis** حوالى عام ٥٩٠– أمر ممكن. وللتوضيح يأتى فى البداية تساؤل عما إذا كان مثل هذا التحليل للطريقة الجديدة لتعليم النحو معروفًا بالفعل وشائعًا فى اليونان فى عصر المحاولات الأولى لهذه الطريقة الجديدة، والتى كانت فيه مصر تحت الحكم الفارسى. وفى البداية لا أرى داعيًا، طبقًا لشواهد مثل هذا التجريد فى العصور الأقدم فى مصر[٧٣]، وإن كانت هذه الشواهد قليلة. لا أرى داعيًا أن نسلم بتأثير أجنبى لتغيير واضح أنه من معطيات

مصرية داخلية خالصة. وقد حدث تغير من تعليم يبنى من خلال مقاييس فى الغالب للكبار إلى تعليم يشمل عالم الطفل. وسنرى أن هذا لا يعتبر استبدالاً للمعرفة بعيب بدائى وأنه من الراجح أن المبدأين كانا موجـودين فى مصر.

(ج) جوهر المادة التعليمية:

١- مصادر النصوص (المراجع):

لدينا مادة علمية جيدة حول الخامة التعليمية التى قدمها المعلمون المصريون لتلاميذهم، وهذا مهم لمعرفة إلى أى مدى أراد المصريون أو إلى أى مدى قدموا لنشئهم تعليمًا حقيقيًا من خلال المعارف الفنية. وسنجمع كل ما نعرفه حول المواد التعليمية بحيث يصبح ما يتناول المهنة المستقبلية موجزا بشكل أكثر من الأجزاء التى تتناول التعليم العام للإنسان.

وفى هذا الجمع هناك ثلاث مجموعات من النصوص : أولا مجموعة توضح بنفسها أنها كانت تستخدم فى الدرس، ويتضح أن الدرس هو الهدف البارز من وضعها، ويتضح أيضًا من بياناتها أنها مكتوبة من تلاميذ لمعلمين. وتكمل هذه المجموعة مجموعة ثانية يستدل على طابعها المدرسى من خلال إشارات خارجية مثل التواريخ أو من خلال العثور عليها فى أماكن المدارس[٧٤] أو من خلال (أوستراكا). وأخيراً يمكننا أن نستخدم، وإن كان هذا الاستخدام بحذر ضرورى، كمجموعة ثالثة نصوصًا بها من حين لآخر إشارات إلى المادة التعليمية؛ وفى الواقع يمكننا بالفعل أن نصل إلى استنتاجات حول المدرسة من خلال المستوى العام للثقافة، وإلا فمن أين للشعب المصرى أن يصل إلى ما وصل إليه من غير طريق التعليم، ومن جانب آخر من أين للفرد أن يحصل على المعارف من غير تعليم مدرسى، بغض النظر عن عبقريات أمحتب.

وإذا أخذنا وجهة النظر الأخيرة هذه بعين الاعتبار فيمكننا أن ننحاز بارتياح إلى تحذير فولتن Volten[٧٥] من الفصل الحاد بين كتابات المدرسة وكتابات المكتبة، فربما كانت هناك من حين لآخر كتابة مدرسية ممتازة تصل من المدرسة إلى المكتبة : وعلى أية حال اجتازت مادة الثقافة التعليم. وعلى أية حال علينا عند تعاملنا مع النصوص أن نضع فى الحسبان إذا ما كانت تأتى مباشرة من المدرسة أو إذا كانت فقط شاهداً غير مباشر على التعليم المطروح هناك.

٢- الدولة القديمة :

يبدو أنه ليس هناك حديث فى الدولة القديمة عن منهج تعليمى أو مادة تعليمية بناءة. فلقد رأينا أن الدولة القديمة لم تعرف من يقوم فقط بمهنة المعلم، كما أن المبتدئين لم يجمعوا فى فصل دراسى، والراجح أن التعليم كان فى علاقة شخصية جداً بين المعلم والتلميذ. ومن الشواهد المباشرة لدينا فقط اللوح المدرسى من الجيزة[٧٦]، والذى حاول عليه تلميذ الرسم أن يتعود على العلامات والكلمات، والذى كرر عليه كل شىء أربع مرات؛ وكان عليه من خلال هذا أن يصل إلى الدقة فى الخطوط، والظاهر أنه لم يصل إلى الدقة. وبالنسبة للمادة يقدم هذا التمرين أسماء مدن وأسماء ملوك وأسماء آلهة بأماكن العبادة، ويقدم أيضاً مادة لا بد للرسام أن يعرفها بحكم مهنته، فعليه أن يمد حوائطه بالكتابات بشكل صحيح.

وهناك أيضاً انطباع بأن الرؤساء فى المهنة كانوا يعلمون طلابهم المساعدين بشكل شخصى خالص، ويختلف كل حسب وضع مهنته وأسلوبها. وعلى أية حال كان هناك فى بداية الدولة القديمة فى عصر بناة الأهرام تعاليم كانت فى العموم مترابطة وبالطبع لم تصل إلينا : وهى تعاليم العبقرى أمنحتب مهندس الملك زوسر الذى اضطلع

ببناء الهرم المدرج، وتعاليم أمنحتب ربما تعود إليها مكاسب ساعة استجابة القدر للإنسانية مثل الإتمام الحاسم لاختراع الكتابة، واكتشاف التقويم وما شابه ذلك. وأمنحتب هذا هو أول إنسان لَمْ يُرِدْ أن يبنى فقط معبدا وهرما، بل أراد أن يبنى أيضًا الإنسان، وعرف أن الإنسان قادر على تغيير بدائيته ويحتاج هذا التغيير، وأراد أن يعلم الإنسان فى اتجاه هدف أعلى. وللأسف لا يمكننا أن نعرف هذا الهدف على وجه الدقة: إذ إن تعاليمه غير معروفة، فقط لها ذكر كثير فى العصور المتأخرة (وللأسف ليس هناك منها اقتباسات)، والإشارات تدل على أنها كانت تعاليم محترمة فى وادى النيل[٧٧]. وهى ليست بعيدة جدًا عن تعاليم جدف حور وتعاليم بتاح حتب وتعاليم كاجمنى، فالتعاليم الثلاثة من الدولة القديمة، وإن كانت صيغها ليست تمامًا فى الشكل الذى وصل إلينا. ولكن التنقيح الذى ربما حدث لهذه التعاليم لا يمس بشكل كبير هدفها وطبيعتها.

وأقدم تعليمة تم الحصول عليها هى من الأمير جدف حور ابن الملك خوفو، الذى ربما جلس على العرش مدة قصيرة[٧٨]، وكتب تعليمته على أية حال بوصفه أميرًا ولهذه المكانة استمرت فى ذاكرة الأجيال القادمة (مصدرالنص رقم١)[٧٩]. ويقول العمل : "بداية التعليمة التى كتبها الأمير ابن الملك جدف حور لابنه الذى رباه واسمه أوت ايب رع Aut-Ib-Rê (أى فرحة قلب رع)". وليس هناك ما يوضح إذا ما كان أوت ايب رع هذا ابنًا من الصلب أم أن الأمير اتخذ أحد أبناء الشعب تلميذًا. والتعبير "يربى" لافت للنظر، وترجمته الحرفية "يُرْضع" وأفضل ترجمة له إلى الإنجليزية (يرعى to nurse). والغرض الذى من أجله وضع الأمير تعليمته واضح فى الجملة الأولى: "فلتتكامل أمام نفسك؛ وراعِ ألا يكملك أحد !" وتتبع هذا مبادئ الحياة: على المرء أن يتزوج مبكرًا ويكون أسرة، وأن يعد بيته جيدًا. ويعد أيضًا مقبرته، وفى نهاية الجزء الأول، وهو فقط الجزء المحفوظ، يأتى الحديث عن الأملاك. وليس من واجبنا أن نفصل مضمون هذه

التعاليم، المهم أنه ليس بها إشارات إلى مهنة أو طبقة، حكم عامة من حكم الحياة التى عليها أن تجعل التلميذ إنسانًا متكاملاً فى سائر نواحى المعيشة.

وتعاليم جدف حور التى وصلت إلينا غير كاملة ,هناك عمل جيد أحدث منها، وهو تعاليم بتاح حتب، صحيح أن النص وصل إلينا فى شكل كامل، لكن فى كتابات حديثة تختلف فيما بينها، مما يعنى بشكل مباشر أن النص كان يستخدم بطريقة حيوية جداً، وغُير، وبُدِّل أيضًا فى نصه، ووضع بما يناسب حالات جديدة، لدرجة أننا لا نقف أمام التعليمة القديمة الموروثة (مصدرالنص رقم٦). ولقد رأينا أن الفتى، الذى كتب من أجله بتاح حتب تعاليمه بعد إذن صريح من الملك، لم يكن ابنًا من الصلب للوزير العجوز[٨٠]. وفى المقابل فإن تعاليم جدف حور فى عنوانها فرق مميز. فقد كتب الأمير التعاليم كما ذكر صراحة لتلميذ معين مذكور باسمه وهو ابنه أوت إيب رع سواء كان ابنه من صلبه أو كان ابنه الروحى. بينما ذكر فى المقابل بتاح حتب : "لكى يعلم العلم لمن لا يعلمون، يعلم طريقة الحديث الجيد، تعاليم نافعة لمن يتبعها، ضارة لمن يتجاوزها." فالتفت صراحة إلى قاعدة كبيرة للقراء، فلم يكتب تعاليمه لابنه أو تلميذه، بل نظر بشكل أوسع إلى معلمين آخرين سيستخدمون تعاليمه فى التعليم بشكل أساسى. مما يناسب أن اسم الابن لم يذكر، وكأن التعاليم لوكيل غير معروف ينوب عن كل التلاميذ الذين وضعت لهم هذه التعاليم. والشكل التقليدى فى هذا الوقت لصياغة مثل هذه التعاليم كتوجيه من الأب لابنه تحوّر فى مضمونه فى الاستخدام فى دوائر أخرى، وتغير معناه؛ ولكن المرء فى المقابل لا يسلم بأن تعاليم بتاح حتب تحمل هذا الافتراض بشكل تام. وبين تعاليم جدف حور وتعاليم بتاح حتب ما يقرب من ١٥٠ عامًا، هذا إن سلمنا بمن كتبها ووقت كتابتها. وعلى أية حال فإن بتاح حتب استعد لأن يجد عمله انتشاراً باعتباره كتابًا مدرسيًا، مثل ما كان فى عصره من تعاليم أمحتب وجدف حور وتعاليم لآخرين اُستخدمت فى التعليم (مصدرالنص رقم٦ج).

٣- الدولة الوسطى:

أ- كيمت Kemit :

ما العمل الأقرب زمنيًا لبدايات الدولة الوسطى، حيث تم تجميع المبتدئين فى فصول، والذى يستحق أن يطلق عليه كتاب بمعنى الكلمة، والذى جمعت فيه المادة التعليمية فى كتاب شامل للمبتدئين؟ لقد كان هذا العمل لكتاب موجود تحت عنوان "كيميت" (Kemit) (مصدرالنص رقم١٠). ونص هذا الكتاب غريب. فلم نعثر على نسخة كاملة سليمة من هذا الكتاب. وذكر وجود هذا الكتاب المدرسى كان منذ زمن قصير فقط فى نصين حديثين(٨١). وأول المواضع اقتباس صريح من الكتاب لأوستراكا من جزءين يكمل كل منهما الآخر، جزء فى ميونيخ وجزء فى بروكسيل(٨٢). ثم تلى هذا أعداد كبيرة من الأوستراكا التى تشتمل على أجزاء من هذه التعاليم. ومن خلال تجميع رائع للقطع المكسورة والمتداخلة نجح بوسنر Posener أن يجمع نصًا سليمًا لكتاب مدرسى هو الأقدم فى العالم على الإطلاق(٨٣).

وصحيح أن كل هذه الأعمال المدرسية المهمة لنا، والتى كتبت بأجزاء من كتاب كيميت، كتبت أولاً فى الدولة الحديثة، لكننا نجزم بأن النص يعود لبداية الدولة الوسطى، وتحديداً من الأسرة الحادية عشرة. وفى مرة من المرات كانت الكتابة فى سطور رأسية تفصلها خطوط، وهى عادة اختفت أولاً فى الدولة الوسطى؛ وأيضًا يتماشى شكل الكتابة مع الدولة الوسطى بغض النظر عن الانحرافات القليلة. وفيما يخص المضمون لدينا صيغ خطابات تم تعليمها فى هذا الكتاب المدرسى من خطابات حقيقية من الأسرة الحادية عشرة معروفة منذ زمن طويل(٨٤)؛ كما أن الأدعية للآلهة تخص العالم الدينى لبداية الدولة الوسطى قبل نقل مقر الحكم إلى ممفيس فى بداية الأسرة الثانية عشرة. والاقتباس من آخر كتاب كيميت فى تعاليم خيتى Cheti، الذى عاش فى بداية الأسرة الثانية عشرة، يعطى نقطة تحول(٨٥).

والترجمة الحرفية لعنوان الكتاب هى "الكمال، أو التمام". والحق أن هذا العمل بمثابة كتاب مختصر يصل الكاتب بعد إجادته إلى التمام. صحيح أن الأمر يتعلق بتعاليم عليا فى شكل قصير بالفعل (إن الترجمة لا تتجاوز صفحتين من العمل)، إلا أنها تتعرض لجوانب كثيرة فى الحياة مهمة للكاتب، حيث تحتوى على التعابير المألوفة. ويبدأ الكتاب بالصيغ الافتتاحية المألوفة جداً فى كل العصور فى مصر فى الخطابات، التحية والتحولات التى بها المرؤس يحيط سيده علماً بالأخبار. ثم يأتى بعد هذا فى الكتاب فى تحول إجبارى وصف لمظهر أحد الأصدقاء، وهو حسن المظهر ويعتنى به جيداً : ويأتى هنا سرد طويل لأسماء العطور والدهان والأقمشة وما شابه، وهذه الأسماء وإن كانت قليلة الاستخدام فى اللغة الدارجة إلا أنها مهمة للكاتب الماهر. كما هو الحال فى النصوص المدرسية فى الدولة الحديثة[٨٦]. وربما أقحم مؤلف هذا الكتاب مثل هذه الكلمات فى نصه لأسباب تعليمية. ثم تأتى حكاية رجل أهمل زوجته وانغمس فى اللهو. ويأتى للمرأة خطاب هو نموذج لعرض هذه الشريحة من المجتمع. والخطاب القصير ينتهى بأن كاتبه شق طريقاً وقابل أباه فى أحد الأعياد، بينما ذهبت الأم إلى شجرة الجميز (المكان المقدس للإلهة حتحور). وذكر الأب والأم قاد المؤلف إلى مجال آخر : إذ توجد بعض العبارات من السيرة المثالية، كما هو موجود فى كل مقبرة بها نقش فى الدولة الوسطى، يجب أن يعرفها كل كاتب. فالبعض من مثل هذه الجمل أُلحقت بالكتاب[٨٧] والفصل التالى القصير (١٥) يأتى فى أسلوب التعاليم الحكمية. فيقول (مصدرالنص رقم ١٠) : "عليك أن تتخذ لك ابناً (أى تتخذ تلميذاً)، يتربى من البداية على الكتابات النافعة[٨٨]. فلقد ربانى أيضاً أبى (ربما يعنى هذا أيضاً معلمى) على الكتابات النافعة التى عرفها" وبعد جملة صعبة الفهم يأتى بها توجيه للتلميذ على المثابرة. والتوجيه ثبتت صلاحيته فى النص فى شكل حوار - يأتى بعد هذه الجملة أولاً تكرار حرفى للمطالبة باستكمال العرف : "عليك أن تتخذ لك ابناً (= تتخذ تلميذاً) يتربى على الكتابات" ويتبع هذا الجملة التى استعارها خيتى فى تعاليمه[٨٩] : "فيما

يخص الكاتب فى كل منصب يناله فى الدولة فإنه لا يذوق معه الفقر (أى أن الموظف الحكومى دائماً فى أمان)".

والكتاب فى نصه لا يستند إلى شخصية الكتاب المدرسى، فلا فى البداية ولا فى النهاية إجابة لتساؤلنا حول التعليم المصرى؛ وليس للكتاب مقدمة ولا كلمة ختام بالرغم من أن النص مطروح بشكل كامل. كما أن المحتوى لا يذكر عنوان الكتاب الذى عرفناه فقط من نصين آخرين.

وهذا الكتاب الغريب للمبتدئين يريد فى كل أساليبه أن يعطى نماذج مهمة لكل كاتب. ونفس جمل التحيات كانت موجودة فى خطابات الأسرة الحادية عشرة فى مقبرة مكتى رع Mekti rê[٩٠] أو فى أحد الخطابات الموجهة إلى ميت فى هذا العصر، مما يدل على أن جمل كتاب كيميت كانت مستمدة حقًا من الحياة، لاسيما اللغة الخاصة أو لغة الخطاب، وربما كانت أيضًا من جانبها تحدد هذه اللغة الخاصة[٩١]. وهذه الصيغ كانت موجودة أيضًا فى التمرينات المدرسية التى تستند بشكل كبير إلى الأشكال الخارجية للخطاب. ولهذا يحتوى لوح خشبى من نفس العصر على تمرينين اثنين على الخطابات من تلميذين مختلفين. والتمرينان أحدهما خلف الآخر ومليئان جداً بالأخطاء[٩٢].

(ب) التعاليم:

إلى جانب هذا الكتاب الذى وضع للتعليم، هذا التدريس الذى جاء فى شكل جديد فى الدولة الوسطى، تأتى التعاليم التى وضعها رجال كبار أولاً لأبنائهم وتلاميذهم ثم نالت بعد ذلك، وبالتأكيد ليس دون رضاهم، انتشاراً عاماً. ولقد نالت تعاليم الماضى مكانة عالية - نجد من حين لآخر إشارات صريحة لهذا (على سبيل المثال النص ٨ والنص ١١). ولا نعلم إذا ما كانت التعاليم الملكية كانت تستخدم فى هذا الوقت فى

التعليم العام أم لا - والراجح لا، فقد كانت الجمل المسجلة تهدف بشكل كبير إلى تعابير الحياة الملكية فقط. وربما تم توريثها على أنها أدب خارج المدرسة، حتى دخلت فى الدول الحديثة ضمن خطة المهنج التعليمى، بعد أن يفقد المضمون بريق اللحظة الأساسية والمعنى السياسى[٩٣]. وتأتى تعاليم خيتى كتابة مدرسية مسجلة (راجع مصدرالنص رقم ١٢). ويدخل هذا العمل مع كتاب كيميت فى الدرس التعليمى فى الدولة الوسطى. ومن جانب آخر فإن كيفية استخدامها فى مدارس الدولة الحديثة تكاد لا تتضح؛ ولا يمكننا أن نسلم بمحتواها: إذ إنها كانت تكتمل خارج المدرسة إلى أن وصلت إلى هذا الشكل فى الدولة الحديثة، كما هو الحال مع تعاليم الملك أمنمحات وأعمال أخرى لهذا العصر. والراجح أن هذا المحتوى كان موجهًا تمامًا إلى التلاميذ. وهذه النصيحة كانت بالاجتهاد فى المدرسة من أجل الوصول إلى المهنة الأكثر جمالاً والأكثر راحة وهى مهنة "الكاتب" أى الموظف. وصورت كل المهن الأخرى، زراعية وحرفية، بطريقة سلبية بكلام فكاهى وغالبًا لاذع. ويبدو أن هذه التعاليم بسبب التلاعب بالألفاظ والكلمات التى لها أكثر من معنى وأُعتبرت مناسبة لتقوية ذهن الناشئ المصرى. كما أن الدولة الوسطى أحبت مثل هذه المداعبة الزخرفية، كما صيغت هنا بشكل صارم. ويَعْرِض جزؤها الثانى تعاليم حكمية بأسلوب قديم وتوجيهات مبالغة فى الدقة وآداب سلوك غير مفهومة لنا إلى حد كبير، وهذا النصف حُرف بشكل مخيف، ووصل إلينا فى شكل كتابات مدرسية فى الدولة الحديثة متقطعة نوعًا ما. وعلى أية حال فإن خيتى، مؤلف هذه التعاليم، كان فى الدولة الحديثة ذا مكانة عالية جدًا؛ وأُعتبر أبا الكتب المدرسية على الإطلاق، وكان الكاتب الأكثر قراء فى مصر القديمة (قارن لهذا مصدرالنص رقم٤٢ج، ز). وطبقًا لتقاليد الدولة الحديثة يأتى منها أيضًا نصان آخران : تعاليم الملك أمنمحات التى أُلفت بعد مصرع هذا الحاكم (الملك يتحدث كيميت)، ونشيد النيل (مصدرالنص رقم ٤٢ز). وهذان العملان اعتُبرا من النصوص التى لا غنى عنها فى مدارس الدولة الحديثة كما سنرى. ولا نعلم إلى أى مدى كانا أساسيين فى التعليم فى الدولة الوسطى[٩٤]، وكتب الحساب المهمة التى يرجع أصلها

إلى الدولة الوسطى علينا أن نتناولها لاحقًا فى جزء خاص، وسنتناول أيضًا السؤال إلى أى مدى تخص التعليم العام وإلى أى مدى تخص التعليم المتخصص[٩٥].

ويمكننا أن نقول عن الدولة الوسطى باختصار : لقد كان هناك، على عكس التعليم للمبتدئين فى الدولة القديمة، درس محدد كنوع من الكتب بالمعنى القواعدى، للمبتدئين كتاب كيميت، ثم تعاليم خيتى، وربما أيضًا بعض تعاليم الدولة القديمة مثل تعاليم أمنحتب وجدف حور وبتاح حتب وتعاليم أخرى. ولأنه ليس هناك وثيقة مدرسية أصلية أتت إلينا من الدولة الوسطى، فبصفة مؤقتة سيبقى من غير الممكن التحديد الدقيق للترتيب الذى كان يتم به تناول هذه الأعمال فى المدرسة.

٤- الدولة الحديثة:

(أ) كيميت:

لعب كتاب كيميت فى الدولة الوسطى وأيضًا فى الدولة الحديثة الدور الأساسى فى تعليم النشء المصرى، بعد انتشار المدارس فى مصر. وتغيرت بلا شك الأهمية. فالصيغ التى كانت تُعلّم فى صيغ أسلوب الخطابات عفا عليها الزمن منذ كثير، والعلامات الكتابية تغيرت، وأيضًا اتجاه الكتابة. ومع ذلك أصبحت مثل هذه الأهمية لكتاب كيميت أيضًا فى الدولة الحديثة بحيث أصبح هناك الكثير من الكسر التى عليها نص من هذا الكتاب والتى تعود إلى مدارس هذا العصر. والكثير منها عُثر عليه فى مكان استيطان عمال المقابر الملكية فى الأسرتين ١٩ و٢٠ . ومن هذا العصر يأتى أيضًا ذكر للتعاليم فى إحدى البرديات (مصدرالنص رقم ٤٢ ز).

والأوستراكا التى تحتوى على أجزاء من كيميت فيها مجموعة من السمات التى تتميز عن نظائرها فى كل الكسر المدرسية الأخرى. فهى جميعًا[٩٦] فى سطور رأسية

تفصلها خطوط: وهى إلى جانب الشكل الجديد للعلامات تحتوى على الشكل الذى كان مستخدماً فى الدولة الوسطى: وتتجنب كل الحروف المتصلة، وتكتب كل علامة منفصلة عن الأخرى؛ وبها علامات ترقيم لم تكن معتادة، وأيضًا فقرات كبيرة وصغيرة(٩٧).

ويبدو ان تلاميذ الدولة الحديثة كان عليهم أن يجيدوا فن الخطوط القديمة التى عليهم أن يستخدموها فى مهنتهم، على الأقل بعض منها : فالبعض من المقابر الملكية مكسو بنصوص بالشكل القديم فى سطور رأسية، وأيضًا كتب الموتى المنتشرة عرفت فى وضعها هذه الطريقة فى الكتابة. وتعامل التلاميذ مع طريقة كتابة الدولة الوسطى كما تعاملوا مع النص المحترم المجرّب(٩٨) . وحيث إن أصل هذه المجموعة من الأوستراكا لكتاب كيميت يرجع من خلال بعض النسخ إلى عصر الهكسوس، وربما إلى عصر الدولة الوسطى(٩٩)، فإن العرف المدرسى لهؤلاء الكلاسيكيين جعلهم يكملونها على الأقل حتى الأسرة ٢٠، أى مدة ألف عام.

وهناك الكثير حول تساؤلنا حول خطة منهج المواد المدرسية فى المدارس المصرية لنتتبع الترتيب الذى من خلاله كانت المواد تقدم للتلميذ فى الدولة الحديثة. فمن أى إشارة يمكننا أن نستقى الأعمال المدرسية الأصلية العديدة لهذا العصر، وأى نصوص كانت للمبتدئين وأى نصوص للمساعدين فى المراحل المتقدمة؟

وأول ما نستدل به هو الشكل الخارجى، حيث يكتب المبتدئون غالبًا على المواد الرخيصة وهى كسر الأحجار وكسر الفخار، أما تلاميذ المرحلة المتقدمة الذى كانوا يعملون كثيراً فى المكاتب، فقد كانوا فى المقابل يكتبون على البردى، على الخلفية المهملة، أو على الواجهة الجديدة أو الممسوحة ليكتب عليها من جديد. مما يناسب التوزيع التالى للنصوص : هناك العديد من الكتابات على الأوستراكا للأعمال الكلاسيكية القديمة التى أصبحت فى هذا الوقت ميتة بالنسبة للهجة اللغة المصرية الحديثة: فمن تعاليم خيتى لدينا فقط أكثر من ١٠٠ ، ومن كتاب كيميت لدينا أيضًا حوالى ٨٠ وبعض الألواح، ولدينا مثل هذا العدد الكبير من تعاليم أمنمحات وأنشودة

النيل. وفى المقابل ليس لدينا بردية واحدة لكتاب الكمال. بينما هناك برديات متعددة للنصوص الأخرى التى تعود إلى عصر الدولة الوسطى وعددها لا ينافس بعدد النصوص عديمة الأهمية التى جاءت فى شكل اللغة المصرية الحديثة. فعدد الأوستراكا التى تحمل أجزاء من هذه النصوص المدرسية الحديثة لا يزيد فى مجموعه على ٢٠[١٠٠].

ومن خلال هذا التوزيع قرر ج. بوسينر، وهو واحد من أفضل العالمين بالكتابات اليدوية عند المصريين القدماء[١٠١]، أن أغلب النصوص التى كُتبت على الأوستراكا والتى يعود أصلها إلى الدولة الوسطى كُتبت بيد أقل مهارة من اليد التى كتبت النصوص التى تعود إلى اللغة المعاصرة وهى اللغة المصرية الحديثة. وإذا كان من الممكن أن نبحث عن سبب هذا من خلال الأشكال والكلمات قديمة الاستعمال وغير المعتادة فإن المبتدئين كانوا يبدأون باللغة المصرية الوسيطة.

فالكتاب المدرسى للمبتدئين فى الدولة الحديثة كان كتاب كيميت الذى ليس لدينا منه حتى الآن كتابة على البردى، وقد تميز هذا الكتاب بترتيب دقيق غريب، والظاهر أن هذا ما اقتضته حاجة التعليم للمبتدئين، فالكتابة المصرية لم يكن لها فى هذه الفترة فاصل بين الكلمات[١٠٢].

(ب) التعاليم الكلاسيكية :

لم يكن هناك تأكيد لوجود خطة تعليمية، ولكن من الواضح أنه كان هناك إحساس للتعليم كُتبت أو أُمليت من خلاله الأعمال الآتية باللغة المصرية الوسيطة، بينما كُتبت هذه الأعمال فى عصر الرعامسة فى الأسرتين ١٩ و٢٠ فى المرحلة الابتدائية حيث فترة التعليم فى فصول : تعاليم خيتى، تعاليم أمنمحات، أنشودة النيل (وهذه الأعمال الثلاثة نالت احترامًا مثل أعمال نفس المؤلف خيتى)، ثم قصة سنوحى، ثم لاحقًا

تنبؤات نفرتى وهى التعاليم التى جاءت تحت اسم سحتب إب رع Sehetepibre[١٠٣]، تعاليم رجل لابنه[١٠٤]، والتعاليم القديمة لجدف حور، وأيضًا تعاليم أخرى قديمة[١٠٥]. وتعاليم بتاح حتب تظهر منها فقط اثنتان من الأوستراكا من الدولة الحديثة[١٠٦]. فهى لم تعد من الدرس المعتاد فى مدارس هذا العصر.

(ج) بردية أنستاسى الأولى:

تعتبر بردية أنستاسى الأولى مدخلاً للهجة العامية بعد الأوستراكا العديدة، ولقد تم تناولها فى الفصول المدرسية (قارن مصدر النص رقم٣٥). ونبرتها المتهكمة الساخرة جعلتها عند المعلمين مناسبة مثل تعاليم خيتى فى الدولة الوسطى[١٠٧]. ففى الدراسة المتخصصة التى تأتى لتعليم المهنة للموظفين كتبها أحد التلاميذ فى الغالب فى اللغة المصرية الحديثة. ولقد خدمت مادتها النصية المدرسة وأيضًا الموظفين المعلمين كمادة دراسية فى الشكل الذى عرفناه سابقًا، وإن كانت نصًا مدرسيًا بسيطًا. وتعطى البردية فى مضمونها سن التمييز للتلاميذ. حيث هناك حديث متكرر للشرب والعراك والعاهرات.

ويجدر التوضيح لهذا الأمر الغريب، حيث يتم تقديم الأعمال للمبتدئين أولاً فى لغة ميتة قبل أن يُدخل فى الآداب المكتوبة للغة المعاصرة للطفل فى البيت. والسؤال الذى يطرح نفسه هو هل كان هذا الترتيب للمواد يأخذ اعتبارات منظمة، إذا كان المعلمون مهتمين بالتعامل بهذه الاعتبارات، أم أن نفس الأعمال كانت تعرض للمبتدئ فى شكل بسيط بما هو معتاد منذ ألف عام، أم أن المدرسة لم تلاحظ أن اللغة الحية تغيرت واحتاجت بالفعل لمتطلبات أخرى من حيث مقاييس اللغة الجديدة لعرضها فى التعليم؟ وليس هناك ذكر صريح للاعتبارات التربوية عند المصريين لاختيار المواد، لهذا فإننا نعتمد فى هذا على الاستنتاجات الغير مباشرة والتأملات العامة.

والصحيح أنه من الأفضل أن تُعلم قواعد اللغة المصرية البسيطة وكتاباتها، ولهذا السبب يُعلم الأبناء اللغة المصرية الوسيطة قبل أن يتعلموا اللغة المصرية الحديثة. ونفس الأمر مع الكتابة، على الأقل الكتابة الهيراطيقية لكتاب كيميت[١٠٨]: فهناك العلامات واضحة وغير متشابكة. وهناك فقط بعض العلامات التى تتأثر مع ما يقابلها بشكل لا يذكر تماماً من مثل الهيروغليفية، بينما فى اللغة المصرية الحديثة فى كتاباتها الهيراطيقية الحديثة حروف متصلة مختلفة وتنقيصات وإدماجات قوية للعلامات.

ولأن المصريين، كما رأينا[١٠٩]، لم يعطوا اهتماماً لفهم التلاميذ لبدايات الكتابة من حيث البداية بالحروف ثم تكوين الكلمات منها فإن مثل هذه الاعتبارات تكاد تلعب دوراً بسيطاً عند التربويين. والاستخدامات القليلة للكتابة القديمة فى المقابر الملكية لم يكن لها الدور الحاسم فى المكانة الرفيعة للكتابة الهيراطيقية القديمة[١١٠، ١١١].

وأريد أن أرجح أن السبب فى هذا الوضع الغريب هو بالفعل العرف الموروث. فمنذ حوالى عام ٢١٠٠ ق. م كان كتاب كيميت أساسياً فى كل تعليم مدرسى. وإذا كانت الآلاف الكثيرة من المصريين قد تعلموا الكتابة من هذا الكتاب، فلماذا ينبغى على المرء أن يغير هذا الوضع؟ والسبب فى هذا أن اللغة العامية بعد نهاية الدولة الوسطى ذهبت بعيداً عن لغة الكتابة وكانت غير صالحة للكتابة. وهذا الوضع غير الأدبى للغة العامية أصبح صعباً بشكل قوى فى عصر أصبح من الضرورى فيه ما نسميه (إصلاح الكتاب المدرسى). والكتابة من جديد بلغة الحياة اليومية كان أولا فى عصر العمارنة حوالى عام ١٣٥٠، بغض النظر عن المحاولات المتباعدة المؤقتة فى العصر الأقدم منه. وحتى هذا الحين، وخلال بعض المئات من السنين، كان على المرء أن يكتب باللغة الميتة للدولة الوسطى. وكان على كل كاتب أن يجيد هذه اللغة، كان عليه أن يلم بها جيداً حتى يكتب بها النصوص. وعندما تغير هذا الوضع فى نهاية الأسرة الثامنة عشرة، وعندما أصبحت اللغة العامية أدبية وصالحة للكتابة، لم يجد المرء سبباً كافياً لأن

يتخلى عن النظام المألوف، خاصة فى تعليم اللغة الكلاسيكية فى الدولة الوسطى؛ واستخدم المرء حتى هذا الحين – وحتى هذا الحين فقط فى كل المراحل التدريسية – اللغة القديمة الميتة. وأضاف المرء الآن، بعد أن أصبح هذا من المطلوب، اللهجة العامية للغة المصرية الحديثة فى خلفية الخطة التعليمية، ولكن لم يتغير الأمر كلياً.

إذا أخذنا فى الاعتبار أن نصوص الدولة الوسطى كانت تعرض للتلاميذ فى الأسرتين ١٩ و٢٠ فللمرء أن يشك أنها كانت تُفهم. ومن المدهش ما قاله إرمان عن تعاليم خيتى[١١٢]: "إذا كان التلاميذ يقدم لهم هذا الكتاب ويعتبرون أنه يفوق كل وصف؛ فقليلة هى الحالات التى يسأل فيها التلميذ فى يأس عن أصل ما هو معروض أمامه، لأن ما كان يكتبه التلاميذ هو فقط كلام فى الغالب غير واضح المعنى؛ فهم لم يفهموا ما كانوا يكتبونه." وإن كانت هناك نسخ جيدة وأبحاث لغوية دقيقة تجعل فهمنا للنصوص القديمة متقدماً جداً، فإن حكم إرمان حول الكتابات اليدوية للتلاميذ يبقى سليماً بشكل كبير. فهذه الكتابات فى الغالب لا تعطى شكًا بأن من كتبوها يكادون لا يفهمون ما يكتبون. ولقد كان فى هذه التمارين الهائلة للتلاميذ أخطاء تُصحح، صحيح أنها أخطاء لن تأتى بانتظام لكنها كانت موجودة على أية حال. وتصحيحات الأخطاء تكاد لا تتعرض لتصويبات المضمون، فهى فى الغالب تتعرض فقط لتصويب الكتابة للكلمات المنفصلة. وهذا يناسب تماماً الهدف الأوّلى للتعليم الذى لا يتعلق بفهم النص، بل بالإجادة التطبيقية للكتابة السليمة للجمل والكلمات المنفصلة، ثم فى النهاية للعلامات المنفصلة. ومثل هذه التصويبات كانت تأتى أحياناً عن طريق مسح العلامات مع الكتابة مكانها أو عدم الكتابة مكانها كما تقتضى الظروف، وكانت تأتى أيضاً بالشطب والكتابة على السطر[١١٣]. وهذه التصويبات جميعها تبدو من يد من يكتبها، أى التلميذ، لا من يد المعلم؛ ولكن هذا لا يعنى أن التصويب كان يتم دون رضا المعلم. والحق أن النتيجة لم تكن قوة المعلم، فهم غالبًا ما كانوا يعرضون أوصافًا صعبة بلا معنى وانتقاداتهم تنحصر فى تصويبات للكتابة فى تفصيلات عدم أهميتها يزيد أو

يقل؛ فهل لهذا أساس فى الخطة التعليمية من حيث عدم تكليف المبتدئين أكثر مما ينبغى فى تحسين أشياء غير مطالبين بتعلمها فى البداية؟ وهل كانت فى البداية تأتى فقط الكتابة الجميلة والسليمة بحيث تترك أخطاء المضمون بشكل معروفك؛ لأنه يتم تناولها فى مرحلة أعلى؟ يجب أن أعترف بأننى متردد فى رد الاعتبار هذا للمعلمين المصريين.

وليس هناك شك فى أن النصوص المصرية القديمة كانت تفهم من البعض فى أواخر الدولة الحديثة، وإن كان هذا البعض بالتأكيد ليس من المبتدئين الذين كان عليهم أن يكتبوها ويتعلموها. ولكن لدينا على أية حال بداية ترجمة للغة المصرية الحديثة(١١٤) لحكمة أُلِّفت باللغة المصرية الوسيطة، كما أن المدح الطويل الكلاسيكى لمعلمى الحكمة يفترض فهمًا لهذه الأعمال من خلال بردية بيتى Beatty (مصدر النص رقم ٤٢ ج، ز)، وأيضًا الإشارات المتنوعة والاقتباسات من هذه الأعمال فى الكتابات وأيضًا فى الأدب المدرسى فى النصف الثانى من الدولة الحديثة التى علينا أن نقبل الآن عليها.

(د) اللغة المصرية الحديثة:

لقد رأينا أن ظروف الأسرة التاسعة عشرة اقتضت أن يكون هناك ترحيب لتوسيع الخطة التعليمية المعتادة الموروثة من ألف عام والتى تغيرت قديمًا تغيرات طفيفة، وهذا التوسيع كان فى المادة التعليمية الجديدة، وقبل كل شىء فى نصوص اللهجة العامية التى أصبحت لغة كتابة. وهناك عمل لأدب الحكمة ظهر قبل هذا التحول بقليل وهو تعاليم آنى التى ظهرت فى الأسرة ١٨، وتحديداً فى نصفها الثانى(١١٥). وفى هذا الكتاب الذى لا يعتمد على الموروث القديم كانت هناك محاولة للتحول إلى اللغة المصرية الحديثة من خلال تكيفات خفيفة، ومن خلال عصره الذى نشأ فيه فهو عمل أقرب إلى هذه اللغة من اللغة القديمة من خلال اختيار الكلمة، وربما أيضًا من خلال

تركيب أواخر للجملة، حتى إن أُلِّف فى أكثره أو معظمه باللغة المصرية الوسيطة. ولقد نقح هذا الكتاب فى البداية بشكل أقرب إلى الترجمة، وإن تم هذا بشكل سطحى[١١٦].
ولكن النصوص التى هى أصلاً باللغة المصرية الحديثة أصبح من الواجب بعد ذلك أن يتم إدخالها فى التعليم. فلم يَعُدْ التلاميذ ملمين فقط بتصويبات الكتابة المختلفة، بل أصبح عليهم أن يعرفوا ويكتبوا كل الكلام الذى يعترض بشكل متكرر الجانب التطبيقى لموظف الإمبراطورية : الأسماء الغريبة لمنتجات الإمبراطورية التى تسجل فى قوائم طويلة، وأسماء الآلهة والمعابد، وأسماء المدن الداخلية والمدن الخارجية، وأسماء الوقت، والألقاب الملكية المعقدة. فأصبح هناك درس كبير أمام التلميذ الذى أنهى فى الفصل مرحلة تعلم اللغة المصرية الوسيطة، حتى أصبح يستخدم كاتبًا يعتمد على نفسه. وهنا وجد الموظفون، الذين يستخدمون مثل هؤلاء الناشئين مساعدين، أنفسهم فى مهمة حرجة لا يمكن لحلها أن يعود إلى الموروث. فأصبح عليهم أن يعتمدوا على أنفسهم، بالطبع حتى إن لم يعملوا حكماء، كان عليهم أن يؤلفوا بأنفسهم نصوصًا مدرسية. فليس لنا أن نندهش من أن هذه التعاليم التى هى فى اللغة المصرية الحديثة لا تصل إلى مستوى الأعمال القديمة، والتأليف الجديد كان يسمى أحيانًا (تعاليم) استنادًا إلى الأدب المدرسى القديم. ولقد قام المعلم بالجمع من الكتب القديمة التى عليه أن يصوغها فى اللغة المصرية الحديثة، واعتمد بشكل خاص على تعاليم خيتى التى كان مضمونها مناسبًا له بشكل خاص، حيث بها نصيحة ملحة بالتعلم باجتهاد فى المدرسة؛ لأن كل المهن ما عدا مهنة الموظف هى مهن يتوقع منها التعب والمشقة؛ ولكنه أخذ أيضًا الخطابات القديمة والأوراق المصرية والأناشيد والنصوص السحرية وقوائم الضرائب، وباختصار كل ما يأتى إلى اليد أو الذاكرة بالحاجة للكم الهائل من المادة التعيمية لتلاميذه (يوميًا أربع صفحات من البردى)[١١٧]. وأخذ التلميذ يفكر فى اجتهاد فى مثل هذه المادة التعليمية، وأخذ يشخبط فى وقت فراغه على جدار فى معبد مدينة هابو بكتابة مثل هذا الكتاب : "بداية تعاليم الحياة ..."[١١٨]. واكتست التعاليم عادة بشكل الخطابات التى كان المعلم والتلميذ يرسلاها أحدهما للآخر؛ وهذا الفن لكتابة الخطاب

بالصيغ الرسمية كان له أيضًا أن يتم تعلمه. والالتفاتات إلى الدولة الوسطى، التى وفرها كتاب كيميت. صيغت بشكل جديد بما يتناسب وظروف العصر. وهنا كانت تأتى غالبًا أخطاء السهو، كأن يكتب التلميذ لمعلمه أولاً بيانات الخطاب، ولكن يتبعها بقواعد ليس لها بالتأكيد أن تقال لمعلمه، أو أن يكتب مع بيانات الخطاب دعاء(119).

وإن كان يجب علينا أن نخاف أن تصيبنا لعنة آمِن خو Amen-chau : "من سيتكلم (بسوء) عن تعاليم الكاتب آمِن خو سيكون تحوتى قرينًا لخصمه حين الوفاة" (النص ٤١). فالحقيقة تقتضى أن نقيمها بالسلب. فهذه الأعمال غالبًا بدائية وطريفة بشكل قليل عندما تريد أن تكون فكهة؛ والحق أنها بالنسبة لنا إشارات لا تقدر بثمن للحياة اليومية للتعليم المصرى، وإن كان يجب عليها أن تكمل بتعاليم من تأليف رجال حكماء بالفعل، لا معلم لموظفين صغار فى إدارة المالية والجيش. وبهذا اعتمدت الدولة الحديثة بشكل كبير على الأعمال القديمة. والمفكرون الكبار، أمثال مؤلف الفصل المدهش فى بردية بيتى الرابعة Beatty IV (مصدر النص رقم ٤٢)، رأُوا هذا بأنفسهم وذكروا أنه لم يوجد فى عصرهم من بإمكانه أن يضاهى حكماء الماضى العظام (باستثناء آنى وأمنحتب بن حابو)(120) ويطلب المعلم بجرأة من تلاميذه أن يسدوا هذا الفراغ وأن ينهجوا نهج رجال الماضى العظام ويؤلفوا بأنفسهم تعاليم ينالون بها الخلود. ولكن يبدو أن ثمرة توجيهه كانت قليلة؛ فعندما كتب أخيراً مفكر جديد فى الألف سنة الأولى، ربما فى منتصفها، تعاليم من جديد تتناسب وظروف العصر، انتهى ازدهار المدرسة لدرجة أن هذا العمل لأمنموبى (مصدرالنص رقم ٥١) لم يجد فى سبيله هذا تأثيراً بالقدر المطلوب على النشء المصرى بالنظر إلى عمق أفكاره بالشكل المستحب. والأمر شبيه أيضًا بأحدث إنتاج للحكمة عند المصريين القدماء وهو التعاليم الديموطيقية فى بردية إنسنجر التى تعود لوقت أقرب لميلاد المسيح. ولا نعلم مدى استخدام هذه التعاليم فى التدريس الذى انحصر فى هذا الوقت بشكل كبير فى المعابد. فالكتابات المعروضة لهذه التعاليم لا يمكن لها أن تعود إلى المجال المدرسى.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النصوص المدرسية، وهى التعاليم بالمعنى الصحيح مثل النصوص التدريبية فى اللغة المصرية القديمة، انتشرت فى سائر المدن بشكل موحد بحيث لم توجد جماعات منفصلة جغرافيًا. وهنا يختلف الأمر عما جرت عليه العادة منذ بداية التاريخ المصرى من اختلاف قديم جدًا بين الصعيد والدلتا : فالثقافة، وأيضًا الثقافة المدرسية، كانت واحدة فى كل المدن، وفى كل المدارس كانت نفس النصوص تقدم للتلاميذ. وحتى النصوص قليلة الأهمية فى الدولة الحديثة التى تثير الارتجال كان على التلاميذ فى طيبة أن يتعلموها مثل التلاميذ فى ممفيس : صحيح أن تجميع المادة كان متفاوتا، لكنه لم يكن هناك فروق جغرافية تذكر(١٢١).

وبينما ينقصنا الافتراض لصورة عن حجم العلم الذى يقدم للناشئ فى المدرسة فى الدولة القديمة والوسطى يمكننا على أى حال أن نحاول أن نحل هذه المسألة بالنسبة للدولة الحديثة، والحق أن نقص المادة لا يجعل النتيجة نهائية. وقبل كل شىء تنقص إمكانية التفريق بين العلم العام الملزم لكل التلاميذ والمفروض فيما بعد لكل كاتبى الدولة الحديثة (حتى لا ينسى)، وبين العلم المطلوب فقط للمهن المتخصصة. ونحن لا نعلم إلى أى مدى كان تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين يجتمعون فى فصول يتعلمون الحساب؛ وكونهم يتعلمون على الأقل البدايات لهذا الفن أمر بديهى وواضح أيضًا من النص ٣٨ د. وحديثنا عن بعض مجالات العلم الآتية لا يمنعنا فى نفس الوقت أن نشعر بهذه الفراغات المزعجة. واختيار المواد الدراسية المطروحة هنا من العلم المحفوظ على البردى يعتمد على آرائنا الحالية بشكل أكثر من اعتمادنا على النصوص المصرية القديمة. وإذا كان الحديث عن الرياضيات والهندسة أمرًا معقولاً فإن الحديث عن الطب وأيضًا الفلك يبدو غير مؤكد. وإذا أردنا ألا نقوم ببحث عن العلم المصرى فى حجمه الكامل فيجب أن يكون هناك خط فاصل، حتى إن كان هذا الخط الفاصل يتحدد نوعًا ما طبقًا لنسب معاصرة. لقد تناولنا مجالات العلم التى بها إشارات للمدرسة، وما يبدو أنه يتعلق بها.

(هـ) فهارس الأسماء والقوائم:

لقد أطلق جاردنر كلمة فهارس الأسماء Onomastika على نوع مميز من الأعمال التى كانت محببة بالفعل فى مصر. والأمر يتعلق بقوائم الأشياء التى تُرَتَّب أسماؤها بانتظام وبلا شرح. والهدف من هذه القوائم يظهر بوضوح فى العنوان بكلمات مختارة بعناية ورنانة : وهى كل الأشياء العامة التى يجب أن تُعَلَّم؛ حتى يتربى بهذه الطريقة على العلم من لا يعلم (مصدرالنص رقم٤٨).

وليس هناك من شك، بعد هذه المقدمة أن المعروض هنا هو كتاب تعليمى. والحق أن قيمته فى الحياة لا تزال غير واضحة، كما أنه غير مؤكد إذا ما كان هذا يأتى من المجال المدرسى أم لا. وهذا العمل المصرى، المتمثل فى فهرس الأسماء الذى يوصف بأنه "تعاليم"، بالتأكيد لا يستخدم للأطفال، ولكن للبالغين. ومع كل ذلك يكاد لا يكون هناك شك أن العمل استخدم للتعليم، حتى إن كان فى الأساس لغير تعليم التلاميذ، خاصة إذا نظرنا للأوستراكا التى تحمل نفس النص أو نصًا يشبهه؛ ولكن يبدو لى أن المؤلف "كاتب للكتب المقدسة فى دار الحياة" ربما فكر ووضعه لهدف تعليم التلاميذ.

ويؤكد جلانفى Glanville صحة ما ذكره[١٢٢] عندما يشير إلى أنه ليس لنا حق أن نعتبره قاموسًا أو فهرسًا هدفه ترتيب الكلمات، بل سجل لأشياء متخصصة؛ فالمصرى الذى يتجه للسطر الأول تعرض له الكلمة مع المدلول فى نفس الوقت، ولا يعتقد أن المقصود هنا أن يؤلف نبذة علمية. ويعتمد ما يسمى بالتلاعب اللفظى بشكل مباشر على تشابه الشىء وتشابه الاسم، حيث تظهر الكلمة كتعبير عميق لحقيقة شىء ما من خلال نغمة تتشابه مع نغمة كلمة أخرى ومن خلال تقارب الشيئين المذكورين.

وهذه القوائم كان عليها كذلك أن تعطى نظرة عامة على كل ما هو موجود فى العالم؛ وكان عليها فى نفس الوقت أن تعلم الأسماء المناسبة لهذه الأشياء وتوضح

للتلاميذ الكتابة السليمة لهذه الكلمات، وإن كانت وجهة النظر هذه ليست الأساسية للمؤلف فهى الأولى والأهم للمدارس.

وأقدم هذه القوائم الخالصة تعود إلى الدولة الوسطى، وأحدثها كتبت بالخط الديموطيقى وترجع للعصر البطلمى[١٢٣]؛ وفى آخر عصر للعلم المدرسى خصوصاً، أى فى آخر مرحلة للدولة الحديثة، نالت مثل هذه الجداول انتشاراً محبباً بالنسبة للحاجة للمادة التعليمية العلمية، وتعاليم أمينوبى من الأسرة ٢٠ والمحفوظة بشكل جيد كانت معروفة فى تسعة فصول، على البردى، وألواح الكتابة، والجلد، والأوستراكا. وفيها، كما فى بعض فهارس الأسماء الأخرى، تأخذ الجغرافيا مكاناً كبيراً. حيث ذكرت كل المدن على امتداد النيل فى الترتيب من الجنوب إلى الشمال. وتتضح هنا أيضاً الأهمية التعليمية للكتابة الصحيحة : وخصوصية نظام الكتابة الهيروغليفية لا تسمح بالمقارنة مع كتاباتنا الأوروبية من حيث كتابة الكلمة وأيضاً الاسم عن طريق السماع[١٢٤]، كما أن التهجى معقد[١٢٥] وحتى يتجهز الكاتب لأداء مهامه الإدارية لا يتبقى سوى أن يتعلم ما هو ممكن من أسماء الأماكن المعروضة عن طريق حفظ كتابتها الصحيحة.

والحق أن القيمة العلمية والتعليمية لمثل هذه القوائم الجافة قليلة – ففكرة ذكر كل ما فى العالم فى شكل قوائم مباشرة لا بد لها أن تفشل – فلا توجد مادة تعليمية جافة ومملة أكثر من تلك؛ ويمكننا فقط أن نأسف للأطفال والشباب الذين كانت مثل هذه القوائم تقدم لهم للتعليم[١٢٦] .

ونقابل أيضاً فى نصوص مدرسية أخرى، وإن كانت فى أشكال غير مؤثرة وغير حية، محاولة لتعليم التلميذ الأشياء النادرة كلماتها وكتاباتها الصحيحة. ولقد سرد المعلمون بشكل متكرر فى الفرص المناسبة وفى الفرص غير المناسبة قوائم طويلة من الكلمات فى جداولهم المرتبطة بالتعليم. فنجد هناك سرداً لبضائع أتت إلى مصر كضريبة من النوبة أو سوريا، أسماك، ومعادن، ونباتات؛ وبجانب أسماء المدن تأتى أيضاً من جديد ألقاب ("أطلعك على الصناعات التى تكون فى معبد من المعابد: حارس

الكنز، حارس صومعة الغلال، الخباز ..."[١٢٧]) وألقاب الآلهة[١٢٨]. وكانت هذه القوائم تأتى غالبًا فى صورة خطابات أو تقارير. وقوائم الضرائب الافتراضية والإرشادات للموظف المصرى الموضوع فى الخارج تعطى فرصة تشكل بالتأكيد عقدة للتعليم المصرى فى الإمبراطورية، خاصة التدريب على الأسماء الأجنبية لهذه التوريدات. والفرق بين هذه القوائم وفهارس الأسماء الفعلية هو أنها لا يذكر بها الادعاء الضخم، وبهذا يمكن للنظرة العامة أن تقدم فى نفس الوقت شرحًا للعالم من خلال العناصر : فلقد ألفت لغرض التعليم، وهى تعترف بهذا. وليس لنا أن نخفى القول بأنها فى الحقيقة لم تُنَشِّط بالضبط اجتهاد التلميذ أو عزيمة تعليمه.

وفى نص واحد فقط مما وصل إلينا جاءت المادة التعليمية الصعبة للأسماء الأجنبية فى صياغة جيدة تتماشى نوعًا ما مع الذوق المصرى، وخدمت تلميذ عصر الرعامسة بشكل مستساغ : فى الحوار الكتابى لبردية أنستاسى الأولى (مصدر النص رقم٣٥)[١٢٩]. ففيها يهاجم الكاتب حورى زميله أمنموبى فى خطاب فى لهجة حادة لاذعة، لكنها فى نفس الوقت مهذبة تراعى الرسميات. والزميل، كما نفهم، ادعى فى خطاب سابق أنه ماهر ومرسل إلى آسيا ومبعوث خاص. فأراد حورى أن يقول له إنه لا يعلم شيئًا عن هذه المنطقة ذات الأهمية الكبيرة للجيش المصرى. ولقد تحدث أحيانًا كمعلم حتى يُظْهِر تفوق معرفته، وأحيانًا كمُتَسائل حتى يكشف خصمه. فسرد المناطق السورية الفلسطينية فى ترتيب تقريبى من الشمال إلى الجنوب، ثم الأماكن والقلاع والمدن، وأيضًا الجبال والينابيع ومنطقة الحدود بين مصر وفلسطين فى ترتيب عكسى، ولكن لم يأتِ الترتيب جافًا، بل حيويًا من خلال ذكر خصوصيات كل منطقة مثل العبادات، والذكريات التاريخية، وأيضًا من خلال ذكر مغامرة مضحكة مع فتاة جميلة هناك لم يستطع البطل أن يتحمل نتائج حبه لها، أو من خلال ما يشبه التوابل فى النص. وفى هذا الخطاب، الذى كان بالتأكيد أحب وأخف من الترتيب الجاف للكلمات الأجنبية، تعلم التلاميذ أيضًا إلى جانب أسماء المناطق مصطلحات الأسلحة والأجزاء

المهمة فى هذا الوقت بالعربة وعدة الخيل، فقد استخدمها من خلال النص حيث النبرة الفائقة الساخرة الطريفة التى كانت غالبًا لاذعة فى الحوار الكتابى. ولا عجب أن يستخدم معلمو الدولة الحديثة بشكل واسع الإمكانية التى يوفرها هذا العمل، حيث لدينا ما لا يقل عن ثلاث برديات وحوالى ٥٠ أوستراكا وهو أكبر عدد من النسخ بالنسبة لنصوص اللغة المصرية الحديثة[١٣٠] . ومن الصعب التأكد إذا ما كان هذا النص قد ألف خصيصى للمدرسة وإذا ما كانت الصياغة فى شكل حوار كتابى صياغة افتراضية أم لا. صحيح أنه لم يتم حتى الآن العثور على أجزاء من خطاب أمنموبى، إلا أن هذا لا يعتبر دليلاً قويًا على كذب ادعاء أمنموبى، فالخطاب هو الإجابة. وفى المقابل فإن خطاب حورى يظهر روعة خطاب أمنموبى؛ إذ إن كل فقرة معروفة للقارئ، حيث وعد حورى أن يتناول فقرة فقرة، وأخذ يشير مرارًا إلى الفقرات. فالخطاب الأول لا بد له أن يكون موجودًا. ومع أن الخطاب الأول يصعب تأكيده إلا أنه يتضح أنه فى الفكر الجاد وفى القيمة للتعليم كان الرد أفضل، ولهذا لم يجد الخطاب الأول استخدامًا فى المدرسة. ولقد استخدم حورى فى رده بشكل كبير الصيغ التى تستخدم فى التعليم المدرسى، ليس فقط من خلال التنقل بين التعليم والتساؤل (يبدو أنه كان متأثرًا بشكل كبير بأعماله(مصدرالنص رقم ٣٥أ) بوصفه مساعد معلم[١٣١])، حيث تتضح اللغة الخاصة بالمدرسة، ولكن أيضًا من خلال اجتهاده فى جمع أكبر قدر ممكن من المادة التعليمية فى الجمل. وأنا أرجح بشكل كبير أن ما جاء فى بردية أنستاسى الأولى هو زعم حقيقى، أى خطاب فعلى تأثر مضمونه بالصياغات التعليمية، ولهذا وجد انتشارًا كبيرًا فى المدارس.

وافتراض وجود ترتيب حقيقى على حسب اللغة، يدور حول الكلمات النادرة فى اللغة أو حول الكلمات الأجنبية أو حول أسماء الأعلام أو ما شابه. هذا الافتراض يقتضى معرفة الألفبائية ويقتضى الترتيب من جهة قابلة للاعتبار محددة وموضوعية. ولكننا لم نجد مثل هذا فى مصر. صحيح أنه يوجد فى بعض الأحيان ترتيب للأسماء

على حسب الحروف الأولى[١٣٢]، ولكن هذا لم يكن مقصوداً، ولم يكن من خلال مبدأ محدد للترتيب، ولهذا ينكسر غالبًا هذا الترتيب. ولهذا أخذ المصرى، على الأقل فيما قبل معرفة الخط الديموطيقى، بالترتيب على حسب الأهمية. فأراد أن يعرض مصطلحات منفصلة وكلمات فى شكل مقطوع الترتيب.

وعندما كتب المصرى القديم بالخط الديموطيقى أخذ اشتراك الكلمات فى الحروف الأولى مثل هذا الترتيب، وعرض مبدأ معينًا للترتيب. والحق أن قطع البردى التى وردت إلينا، والتى ظهرت بها كلمات تتشابه فى الحرف الأول ونوعًا ما تتقارب اشتقاقيًا، والتى ظهرت فيها الكلمات كما تشاء أو أيضًا على حسب المضمون، هذه القطع لا تعود إلى شكل القواميس[١٣٣]، لأنها بالتأكيد لم توضع للكشف المعجمى، بل للعمل التعليمى. ولكن على أية حال ظهر مبدأ معين للترتيب حيال جداول القوائم الاسمية والنصوص الأخرى للدولة الحديثة، وهو ترتيب يقوم بشكل صافٍ بناءً على أفكار : ترتيب على حسب مكانة المحتوى. ويظل التساؤل مفتوحًا بسبب قلة الشواهد حول ما إذا كانت هناك فى بعض الأوقات ألفبائية حقيقية أم لا، أى إذا ما وضع المصريون الحروف فى ترتيب محدد أم لا. ويظل أيضًا التساؤل مفتوحًا حول أخذنا فى الاعتبار التأثير اليونانى[١٣٤]. ومن المؤكد، على الأقل فيما وصل إلينا، أن الحرف الساكن الأول ثم الثانى وما بعده لم يكن من أجل ترتيب محدد للكشف أو العثور على كلمة لتمارين معينة[١٣٥]. وفى بردية كارلسبرج الثانية عشرة كانت هناك تمارين لغوية من خلال الكلمات المنفصلة المرتبة طبقًا لهذا المبدأ فى الترتيب (هذا إن جاز لنا أن نستخدم كلمة مبدأ بمعناها الدقيق حول هذا التجميع للكلمات). فما أن يظهر فعل شائع الاستخدام حتى يأتى بعده صف من صيغ التصريف، غالبًا فى جمل صغيرة. ويوضح هذا الشكل أن الترتيب فى هذه الحالة على حسب الألفبائية لم يكن سوى خيط لذاكرة المعلم الذى جمع هذه التمارين ربما عن طريق الإملاء، وأن هدف البردية أعمق من فهرست للاستخدام المستقبلى لكلمات معينة مرتبة على حسب الألفبائية.

ولقد استخدم المصريون نظامين فى ترتيب الكلمات، والحق أنه لم يكن هناك نظام بمعنى الكلمة ذو تبعيات لترتيب الكلمات : ترتيب من خلال المُشْترك اللفظى، وترتيب يدور حول الاهتمام بالأشياء، حيث يتم ترتيب الكلمات ذات الصلة بعضها خلف البعض من خلال وجهة نظر موضوعية؛ وفى المقابل دار الأمر غالبًا حول الكلمات فى العصر المتأخر بصفة عامة، ولهذا مال الترتيب إلى نظام الألفبائية الذى لم يكن فى مصر يدور حول الحروف الساكنة الأولى.

وفى الجداول، التى أصبحت فى العصر الأحدث، أى فى العصر الرومانى، قابلة نوعًا ما للتحليل، نجد حالتين للترتيب : فى إحدى الحالات نجد ترتيبًا على حسب القيمة الصوتية، أى ترتيب العلامات على حسب ما تنطق به بالحرف المتشابه (ومع هذا فإن حالات البردى لا تسمح بأن نقرر أن الترتيب على حسب الحروف كان شائعًا[١٣٦]). وفى حالة أخرى كان ترتيب العلامات على حسب شكلها، وهو ما يتشابه بنظامنا العصرى فى الترتيب. وبهذا أصبح الترتيب غير جاف وبلا استثناءات. وكانت البداية بالعلامات التى فيها شكل الإنسان، ثم الحيوانات، ثم علامات الحروف الساكنة بغض النظر عن شكلها؛ ثم تأتى العلامات التى تشكلها أجزاء جسم الإنسان والحيوانات، ثم علامات الكون والنباتات. وبعد ذلك – وحالات البردى لا تعطى حكمًا نهائيًا – تأتى العلامة بشكل تام، مع عدم الاعتبار للنظام المطروح، على حسب الشكل الخارجى. وخلف الشكل الهيروغليفى يأتى فى صف متواز شكله الهيراطيقى، ثم (شرح) بالهيراطيقية، وهو كما ذكر جريفث Griffith شرح يذكر الاسم الذى تسمى به العلامة فى المدرسة ,أو الاسم الذى يطلقه التلاميذ عليها، إن كان واجبًا عليهم الفهم. وعلى أية حال فإن هذه القائمة الهيروغليفية تفترض معرفة الديموطيقية، ولهذا يتقرر، على الأقل فى هذا العصر المتأخر، أن الحروف فى هذا الترتيب كانت تُعلَّم[١٣٧]. وبعض القطع الصغيرة فى تورين Torin تعطى اعتقاداً بأن شيئًا شبيهًا كان موجوداً بالفعل

فى الدولة الحديثة، ولكن لا تعطى تقريرًا دقيقًا(١٣٨). ومن الواضح أن كلتا البرديتين تعود لمقتضيات التعليم.

ولعبت التمارين، التى جمعت بها أسماء الأعلام بقاعدة معينة، دورًا كبيرًا فى الدولة الحديثة(١٣٩)؛ ولأن معظم أسماء الأعلام المصرية تشتمل على عنصر إلهى فإن التمرين يرتبط فى نفس الوقت بأسماء الآلهة. فنجد على سبيل المثال صفًا من الأسماء يبدأ بكلمة "آمون" يقابله صف من الكلمات يبدأ بكلمة "عبد"، وفى أوستراكا أخرى أحدث بمائة عام يأتى اسم "آمون" فى الصف الأول ليوضع فى المقابل بشكل معقول فى الصف الثانى كلمة "رب"(١٤٠). ومثل هذه التمارين المنظمة كانت ضرورية مثل تمارين أسماء الأماكن. فلم يستطع المصريون أن يكتبوا كلمة لمجرد سماعها، ولكن كان عليهم أن يتعلموا الكتابة الصحيحة لكل كلمة بمفردها. وتجميع أسماء الأعلام على حسب شكلها، أو ما يسمى كتب أسماء الأشخاص، كان موضوعًا شائعًا فى المدارس التى كانت تعلم بالديموطيقية(١٤١)، وكانت فى هذا الوقت بمثابة معاجم بمعنى الكلمة للآلهة(١٤٢).

وهناك صعوبات خاصة لأسماء الأعلام الأجنبية، كما فى الكلمات الغريبة للمنتجات الأجنبية. وهذا يقودنا عمومًا إلى السؤال عن اللغات الأجنبية.

(و) اللغات الأجنبية:

ليس هناك من شك فى أن المصريين أجادوا اللغات الأجنبية، على الأقل فى عصر الإمبراطورية فى الفترة من الأسرة ١٨ إلى الأسرة ٢٠ . فإدارة مثل هذه الإمبراطورية استوجبت تفاهمًا لا غنى عنه مع الشعوب البعيدة بلغتها؛ وتدل على هذا فى الحالة الخاصة لمصر فى سجلات الهيئة الخارجية فى العمارنة ألواح بالكتابة المسمارية والبابلية، وأحيانًا بالكنعانية(١٤٣). وللأسف ليس هناك أدلة لتعليم هذه اللغات الأجنبية؛

صحيح أن الكلمات الأجنبية التى لا تحصى فى هذا الوقت والأقوال فى خطابات الكتبة تدل على شىء من الإلمام باللغات، الذى ربما كان إلمامًا ظاهريًا، لكن هذا لا يوضح شيئًا عن أسلوب ومقدار التعليم المحتمل للغات الأجنبية. ومن الأسهل أن نقرر أن الموظفين الشبان كان يتم إرسالهم بلا تردد للبلد الأجنبى ذى الصلة باللغة المراد تَعَلمُّها

وَيَبْدو أنه لم يكن هناك فى مصر قواميس للغات الأجنبية. وتوجد فقط كسرة من لوح للكتابة المسمارية، أتت بها الكلمات المصرية مع كيفية نطقها بالمسمارية بالإضافة لمقابلها المسمارى (لا فى كتابة حروف ولكن بكتابة رمز يوضح معنى الكلمة)، وجاء هذا فى عمودين. ولكن ليس للمرء أن يتخيل أن يقدم مثل هذا اللوح مساعدة للمصرى، ولهذا علينا أن نعلم، رغم اكتشافات تل العمارنة، أنها كانت لاستخدام الآسيويين، وكانت بلا قيمة للمدارس المصرية(١٤٤).

ويوجد فى متحف برلين لوح كتابى يحتوى على تمرينات مصرية جيدة للكتابة ومعها صف من أسماء الأعلام التى يبدو أنها كريتية تحت عنوان "كتابة أسماء كفتو(١٤٥) Kuftiu". فهل لنا أن نظن كما ظن ف. م. مولر(١٤٦) W. M. Müller أن هذه القائمة لتعليم كتابة خطابات افتراضية؟ أم نشك فى هذا كما شك جرابوف Grabow؟ وعلى أية حال من المؤكد أن أمامنا قائمة للكلمات الأجنبية بلا ترابط وبلا إطار محدد، ارتبطت بالتأكيد بالتعليم، وهو ليس بالضرورة تعليم اللغات. هذا إن وجد فى مصر مثل هذا النوع من تعلم اللغات.

ولا يمكننا أن نذكر أقوالا مؤكدة حول تعليم اللغات الأجنبية، ولكننا نعرف على الأقل أن المراحل القديمة للغة المصرية كانت تُعَلَّم بالفعل. ولقد أشرنا سابقًا إلى أن لغة الدولة الوسطى لعبت دورًا فى مدارس الدولة الحديثة. ومن الأعمال الفعلية للترجمة نعرف بداية تعاليم أنى التى أُلِّفت فى الدولة الحديثة وتُرجمت فى عصر الرعامسة إلى

اللغة المصرية الحديثة، وقد كان هذا بلا شك فى المدرسة[١٤٧]، وهناك بردية دينية تعود إلى نفس العصر، أى عصر الدولة الحديثة، وتُرجمت إلى اللغة المصرية الحديثة، وبالتأكيد لم تكن الترجمة فى المدرسة، بل فى "دار الحياة"[١٤٨].

(ز) الرياضيات والهندسة:

لقد تناولنا سابقا (صـ١٢٤ وما بعدها)التساؤل عن الأسلوب الذى قدمت به معارف الرياضيات للتلاميذ المصريين، والآن نتناول التساؤل حول حجم هذه المعارف. والمادة المتاحة للإجابة للأسف لم تكن كافية. وبردية رند Rhind للرياضيات تخرج هنا عن الاستدلال؛ لأنها فيما يبدو لم توضع أو تُكتب للعمل المدرسى، على الأقل أسلوبها لا يوضح هذا. وفى المقابل وبشكل غير قابل للجدل توضح بردية أنستاسى الأولى فى حوارها الكتابى الأدبى فى عصر الرعامسة ثقافة عامة فى الرياضيات لأحد الكتبة الذى لم يستخدم خصيصى فى مهام متخصصة بالرياضيات، ولكن فى الإدارة العامة. وأسئلة الكاتب لزميله لم نضعها فى النص، ولكن جمعناها فى صياغة حديثة خفيفة مفهومة فى النص ٣٥ هـ. وهى تدور حول تمارين بسيطة للتناسب البيانى وعمليات ضرب أعداد بسيطة وكسور وأيضًا عمليات قسمة وحساب حجم مسلة (وهى هرم ناقص وهرم) ومنشور زوجى بقاعدة ذات مثلث قائم الزاوية. ومعرفة علوم خاصة، مثل الوزن النوعى للجرانيت ومعيار حصص الجنود المصريين والأجانب، لا يخص مجال الرياضيات، ولكن هذا رمز يتم اختياره فى هذه الحالة للتمارين؛ ولهذا لا يمكننا أن نتأكد من حدود العلم العام بالرياضيات، وتم اختيار التمارين الخمسة هذه من الكاتب بطريقة عشوائية بشكل كبير أو قليل؛ وهى أيضًا ليست الأسهل التى يستطيع أن يحلها كل محاسب.

وتعود بردية موسكو للرياضيات بالتأكيد إلى مجال التعليم. وكدليل يذكر شتروفه[١٤٩] Struve أن المحاسب كان يطلب منه تنفيذ عمليات (على سبيل المثال "احسب النصف من ..."، "أضف ١/٩ ٧، ١/٢ ٤" وما إلى ذلك)، وأن النتيجة كانت تطلب منه : "اجعلنى أعرف حجمه" وما شابه، وأن التلميذ يمتدح فى النهاية : "لقد وجدتها بشكل صحيح": وإضافة إلى ذلك فقد ذكر شتروفه أن صيغ التمارين كانت متكررة وأن علاقة الأعداد كانت بسيطة فى طرق الحل الصعبة[١٥٠]. وينتمى النص المطروح أمامنا إلى الأسرة الثالثة عشرة ونسخ من نموذج من الأسرة الثانية عشرة، حيث تم نوعًا ما تقليد صيغ عصر أقدم. ولا نعلم للأسف إذا ما كان هذا العمل، الذى جاء بالتأكيد طبقًا لنموذج كتابى، مكتوبًا للمعلم الذى يضع بدوره التمارين للتلاميذ أم أن التلميذ هو الذى أنهى هذا العمل فى إطار العملية التعليمية. وافتراض شتروفه من أن الأمر يتعلق ببردية امتحان وهو جمع تمارين اختبارات هو افتراض تنقصه الأدلة الكافية، وفى المقابل فإن الصياغات، كما عرفنا سابقًا، تقول العكس. ولكن السؤال هو هل كانت مثل هذه التمارين لكل التلاميذ أم أنها تحددت فى الخطة التعليمية فقط للفرع الذى سيصبح فى المستقبل مهندسين. وبصفة مؤقتة لا أرى إجابة عن هذا السؤال، فالمرء كان يعتمد على رموز الوزن التى حقًا لم تكن فى مجال ضيق للتمارين لمهنة معينة، بل من كل فروع الإدارة، ومنها : صناعة السفن، والخبز (حيث حساب نسب الخلط لمكونات الدقيق)، وقدرة العمل لصناعة الأحذية، والخبازين، ومساحات المنسوجات، ومجالات مثل هذه. وإلى جانب هذا كانت هناك تمارين بلا رموز. ومن حيث المحتوى، وطبقًا لمصطلحاتنا، فقد كان يطلب من التلميذ إجادة الأنواع الأساسية الأربعة للحساب بأعداد صحيحة وكسور (حيث عرف المصريون فقط الكسور ذات البسط ١، بغض النظر عن ٢/٣، بحيث يتم تقريب الكسور الأخرى، ٥/٨، نوعًا ما إلى ١/٢، ١/٨) وحساب الجذر التربيعى، وقبل كل شىء حسابات التناسب وتمارين التناسب البيانى (التى كان يتم فيها غالبًا نظام التقريب)، وحساب الحجم والسطح للأجسام؛ وأزهى القطع كانت للوصول إلى حجم هرم ناقص وسطح كرة. π/٤ هى

مثل ٦٤ : ٨١، مما يعطى نتيجة بأن π قيمتها ٣,١٦ . والحق أن هذه العملية كانت قليلة فى المدرسة، وكانت العمليات الأساسية الأخرى تتم هناك، ولكن يبدو أن العلاقة $\pi/_{٤}$ المذكورة كانت شائعة عند التلاميذ. ومن باب التأكيد نذكر مرة أخرى فى الختام أن معرفتنا لمادة الرياضيات والهندسة فى المدارس المصرية العامة تعتمد على مادة قليلة. وما يمكننا أن نحدده من بردية أنستاسى الأولى هو الحد الأدنى؛ حيث إن ما تقدمه بردية الرياضيات هذه ربما يدور حول الثقافة العامة؛ ولم يكن يطلب من كل كاتب أن يستطيع أن يحسب أجسامًا معقدة؛ وكانت هذه المعارف فقط للعاملين بهذا المجال، وكانت ملزمة للموظفين المثقفين بالذات. وعلى أية حال فقد أراد حورى من زميله "الماهر" والموظف فى إدارة الجيش أن يحسب حجم (وزن) مسلة؛ ولقد شهد أفلاطون صراحة أن تعليم المبتدئين الذى قدم لذلك المواد فى عصره "للجمع الهائل من أبناء المصريين" ذهب إلى مدى أبعد مما كان فى اليونان التى عاصرها؛ ولقد وضع مصر لهذا فى مكانة القدوة (مصدرالنص رقم ٥٤ب)[١٥١].

(ح) البلاغة:

لقد وضع المصريون فى كل العصور أهمية خاصة لفن الكلام الجميل، خاصة فى بلاط المجلس الملكى، للرد المناسب فى الحوار؛ وبعض التعاليم تذكر صراحة أن هدفها التعليمى "تمكين التلميذ من أن يدخل هذا المجال، ويعرف قواعد أهل البلاط، وأن يجيب على حوار من يكلمه، وأن يرد على خطاب من أرسل خطابًا" (مصدر النص رقم١٥أ). ولقد أراد بتاح حتب بالفعل أن يضع لابنه من خلال تعاليمه مكانة "يرد فيها على من يجادله ويقربه من المناقشة" (مصدر النص رقم١٢ج). وكما رأى المصريون قيمة كبيرة لتعليم الحوار اللبق، خاصة فى البلاط وفى المناقشة، ووضعوا أيضًا له الشكل الجميل، وتدل على هذا أعمال أدبية كثيرة مثل التمهيد لحديث نفرتى وشكوى الفلاح الفصيح وقصة أبوفيس وسقنن رع[١٥٢] أو كل ديباجة وضعت فى عصر

الرعامسة للتعاليم المشهورة من الدولة الوسطى : "آه، ليتنى أكتب فى صياغة جديدة الأحاديث والتعبيرات والحكم غير المعروفة من غير خطأ. ومن غير مقولة مكررة، فلا توجد حكمة قديمة باقية كما قالها الأجداد. وإننى أعصر جسمى بسبب ما فى هذا ... (١٥٣)." وهناك أدلة كثيرة، خاصة القوانين الملكية(١٥٤)، تقدم أمثلة للقول المنمق الخاص بالبلاط، وبعض صيغ السير الذاتية مثل "بحوار جيد"، "شخص ذو حديث يرضى" ربما تعطى اعتباراً للقول أكثر من المضمون، وبردية أنستاسى الأولى كلها تعتبر مناقشة بلاغية؛ ففى خطابه الهجومى يحاول حورى أن يتفوق على زميله أمنموبى من خلال العلم والأسلوب اللبق للتعبير، ومن ناحية أخرى انهال عليه بالتأنيب، ولكنه إلى جانب هذا تعامل بلطف مُنتقى، تارة جاداً وتارة ساخراً ، دون أن تهرب منه الصياغة كما حدث مع زميله (قارن مصدر النص رقم٣٥)(١٥٥).

وتُعَد البلاغة المصرية علمًا له أساس يتعلمه التلاميذ على وجه الخصوص من خلال المناقشة الكتابية لحورى – ولقد تحدثنا عن انتشار العمل فى التعليم – وتعتمد فى ذلك على الكتابات القديمة (مصدرالنص ٣٥ج) وأيضًا على الخبرات التى يجب على الموظف أن يلم بها مثل الجغرافيا والطبوغرافيا الحضارية والرياضيات وأيضًا أحوال الخيل والسلاح؛ ولكن بشكل حاسم يبقى أن هذا العلم قُدِّم فى شكل جميل، بحيث يصبح المرء خبيراً فى المبارزة بالكلام، ويستطيع أن يلم بالتلاعب بالكلام والكلام الغريب والأمثلة الشعبية والتلميحات بشكل سليم وفيه سيطرة. ولقد كان هذا تدريبًا فكريًا حتى إن كان ذلك يُوجب بشكل خاص على الناشئين المصريين أن ينالوه.

ومن المميز لهذا العمل لتعليم البلاغة أنه جاء فى صيغة خطاب. ولم تقدم هيئة الدولة قاعدة للفصاحة الشفوية فى الفكر القديم، لاسيما للأنواع الثلاثة الكبار، الحوار السياسى والكلام الرسمى وخطبة المحاكم. وفقط للمرء أن يعتبر أن "شكاوى الفلاح الفصيح" تقترب من خطب المحاكم، وهى شكاوى مشهورة وأشرنا إليها سابقًا وتختلف بشكل كبير طبقًا للفرصة والشكل والمحتوى عن الذوق القديم، ولم يشتك الفلاح أمام

محكمة بل اشتكى بشكل شخصى أمام واحد من ذوى السلطة، ولم يتحدث عن قضية بعبارات تصلح له هو فقط، بل لم يتحدث عن قضيته على الإطلاق، فقد تحدث فى عبارات تصلح فى مقياسها للعموم عن الحق والعدل، عن عدم التحزب وعن النزاهة فى جمل رائعة وشكل مختصر، فلقد "عقدها" كما يقول المصريون[١٥٦] . وليس من شك فى أن هذا النوع من الصياغة كان الموجه للحكمة المصرية. ولأن هذا الأسلوب يتبع فقط أهدافًا تعليمية وغالبًا ما يقدم وينتقل من خلال التعليم، فإن علاقته بالمدرسة واضحة. فهنا تعلم المصريون الأسلوب الصارم للغة الجميلة.

وهنا تعلموا أيضًا الأسلوب الصارم للخطاب الجميل. ولا يمكننا أن نعرض صيغ الخطابات المتغيرة التى كانت تكتب دائمًا بدقة شديدة وبالتفصيل؛ وهى تعد من (البلاغة) المصرية، وكان يتم التدريب عليها فى المدرسة إلى حد الملل وإلى حد غير معقول[١٥٧] . وكتاب كيميت Kemit، أقدم كتاب مدرسى، جعل التلميذ خبيرًا بهذه التعاليم الكتابية[١٥٨]، كما أن النصوص المدرسية فى الدولة الحديثة جاءت فى شكل الخطاب. والفرق الدقيق بينها وبين الإمكانيات الثلاثة أن المرسل إليه يتبع المرسل، فالمرسل مساو له أو رئيسه.

لقد كانت البلاغة المصرية فنًا لإجراء مناقشة وحوار منتقى رسمى وشخصى، ولإنشاء خطبة وتحية، ولإنشاء خطاب. وسيطر على كل هذه المجالات أسلوب صارم للياقة يتم الإلمام به عن طريق المدرسة.

(ط) الموسيقا:

لا نعلم إلى أى مدى تمس الموسيقا التعليم العام. وعندما يذكر ديودر (مصدرالنص رقم٦٢ب) أنها لم تكن فقط غير نافعة بل أيضًا كانت تعتبر خطيرة لأنها

تدغدغ حواس السامع، فإن هذه المعلومة تنفيها نصوص مصرية كثيرة توضح تقدير هذا الفن، وخاصة ما ذكره أفلاطون فيما يخص التعليم، حيث ذكر صراحة أنباء عن تعليم عام للموسيقى (مصدرالنص رقم٥٤أ). والحق أنه علينا أن نشك فى كلا هذين المصدرين المتأخرين: فديودر Diodor واضح أنه أبلغ معلومات سيئة عن مصر، وأما أفلاطون فهناك دائمًا حذر من التسليم بقوله: لأنه كان يرى فى مصر دعامة لفكره، والحقيقة كانت شيئًا آخر.

ونحن لا نعرف دليلاً للتعليم العام للموسيقا للتلاميذ؛ وهناك فقط سند لا يستدل به : فالكاتب المساعد هرب من الكتب إلى الحارات فى المدينة، حيث الخمر والفتيات، فهناك وَجَّه معلمهُ له اللومَ مشيرًا إليه بإصبعه: "يعلمك المرء أن تنشد على المزمار وتغنى على الناى(؟) وأن تقول الشعر على القيثارة وتغنى على الآلة الأجنبية" (مصدرالنص رقم٧٣ب) والمعلم التربوى أولاً وأخيرًا كان يستخدم الفرصة بارتياح فى أن يعلم التلميذ فن الكتابة والموسيقا إلى جانب التقويم السليم لكتابة مكونات الاسم الأجنبى.

وفى غير هذا فإن تعليم الموسيقا نسمع عنه فقط عند المغنيين و المغنيات البارزين(١٥٩). وفى الدولة القديمة كان هناك بالفعل "معلم لمنشدى البلاط(١٦٠)"، والظاهر أنه غير "رئيس منشدى البلاط"(١٦١) الذى يتكرر ذكره كثيراً. ولقد أشرنا سابقًا(١٦٢) إلى قائد كورال المنشدات المحليات للمعبد فى كوم الحصن الذى كان يوجه الفتيات بآلة الشخليلة وبالغناء. وكانت مدرسة المغنيين فى ممفيس فى الدولة الحديثة مشهورة: والعاصمة الجديدة تانيس كانت على أية حال تحضر من المدرسة مغنيات؛ ليغنوا فى القلاع(١٦٣)، وهناك شاهد من عصر البطالمة على تدريس الموسيقا: ففى مراسيم كانوبية مكتوبة بثلاث لغات نجد أن قائد كورال المعبد عليه مهمة أن يعلم خليطًا من الكورال، أناشيد جديدة كُتبت فى دار الحياة للأميرة وللغناء بهذه الأناشيد

فى العبـادة. وقـائد الكورال هذا لقبـه كبيـر مـعلمـى المغنيين" وباليـونانيـة ododidaska-los[١٦٤]. وهناك سند آخر وهو شـعـر ديمـوطيـقى لتـعليم الغناء فى كـتـابة من العصـر الرومانى. والنص ربما يكون لتعليم التأليف الموسيقى، ولكن النص وجد فى حالة سيئة جدًا، ومن الصعب أن نعرضه أو نستغله[١٦٥].

(ى) الرياضة:

إن كان علينا أن نترك التساؤل مفتوحًا حول إذا ما كان تعليم الموسيقا ملزمًا فى فتـرة مـعـينة لكل التلامـيذ أم لا، فكذلك نفعل بالتـأكيد مع الرياضـة. وتقـول أسطورة الحقيقة والكذب : "هناك أرسله المرء إلى المدرسة وتعلم أن يكتب على أتم وجه وتدرب على كل أفـعـال الرجـال (وهـى الرياضـة وألعاب القتـال)، وفـاق كل زمـلائه الأكـبـر منه الذين كـانوا مـعـه فى المدرسة" (مـصدرالنص رقم٣٤)، وإن كنا نجـد هنا مـا يدل على الرياضة فى مدرسة الدولة الحديثة، فهناك إثباتات لها أيضًا فى حقب أخرى للتاريخ المصرى.

صـحيح أنه ليس لدينا نصـوص حـول تـعليم منظـم فى الدولة القـديمة للمـوسـيقـا والرياضة ,ولكن لدينا ألعاب حركة وقفز للأولاد والبنات متكررة فى النقش لمناظر الحياة اليومية فى المقابر الخاصة[١٦٦] . وحتى إن لم تصور هذه الألعاب فتى فى سن البلوغ، فإن مردها إلى التـأثر بهذه الفـترة. وعلى أية حـال فـإن الأشكال والهيئـات التى تلعب هناك أو ترقص توضح حركات معقدة بشكل كاف. ويتذكر المرء مقولة أفلاطون (مصدر النص رقم٥٤ب) حـول تعليم المبـتـدئين "كل التـلامـيـذ طبـقًا للدور المتـغيـر وفى ترتيب مناسب يتم ترتيـبـهم كل واحـد خلف الآخـر زوجـين"، وبهـذه الطريقـة تعلموا فى نفس الوقت الحسـاب. وفى عصر الانتقال الأول يذكر أمير إقليم أنه تعلم العوم فى البلاط مع الأمراء (مصدرالنص رقم٧).

ويجىء الرقص بالنسبة للفتيات بديلاً عن مثل هذه الألعاب العنيفة. ولقد رأينا تصويراً لمعلمة وتلميذاتها[١٦٧] .

وفى البلاط تعلم ولى العهد (وأيضًا مع أصحابه) فى غير هذه الألعاب المدنية أفعال القتال. ومن الناحية الأسطورية كان الإله ست هو معلم الملك مهنة الحرب[١٦٨]، وقد كان منصب معلم الرماية بالفعل من المهن ذات المكانة الرفيعة فى البلاط، وفى حالة فريدة مشهورة نجد فى هذا المنصب من عصر تحوتمس الثالث أمير تانيس الذى يدعى مين (مصدرالنص رقم٢٣)[١٦٩] وبالنسبة لتعليم الملك الفروسية وقيادة العربة نجد حالة أمنحتب الثانى (مصدرالنص رقم٢٧)، ولكن يبقى السؤال هو هل لنا أن نعمم على الباقين ما قيل عن أمنحتب الثانى أو نقصره على تعليم الملك : كما أن هذا الملك أصبح فى آخر حياته مشغوفًا برياضة قيادة العربة الحربية ورياضة الرماية فى طريقة غير معتادة[١٧٠]. وفى غير هذا لم يعرف المصريون المُثل الفروسية فى كل فنون القتال للشباب المتدرب، ومن المناسب أن نشك أن ثقافتها لعبت دورًا قيما فى التعليم.

(ك) التاريخ:

نظرًا للفكر غير التأريخى للمصريين علينا أولاً ألا نتوقع مادة تعليمية مخصصة للتاريخ. وبالرغم من هذا تظهر معارف تاريخية ليس فقط فى بعض الحالات التى كانت بالتأكيد خارج المدرسة والتى وُرثت فى نطاق هائل مثل ما تبقى من عمل الكاهن مانيتون فى القرن الثانى قبل الميلاد، ولكن يبدو أن بعض الوقائع كان يتم تناولها فى شكل ما فى المدرسة، وهى فقط أسماء ملوك عاشوا فى زمن قديم جداً. وتلميذ الدولة الحديثة فقط، الذى يبدو أنه كان موهوبًا بشكل قليل، أو كان من المبتدئين، نَسَخَ عنوان تعاليم خيتى وخلط بين الثلاثة أسماء بطريقة لا تصدق[١٧١]. ولكنه عرف على أية حال أن بيبى، وهو نفس اسم الابن فى تعاليم خيتى، كان ملكًا. وكتب اسمه فى خرطوش

ملكى. وكان الملك بيبى فى هذا الوقت قد مات منذ ألف عام ولم يعتبر من أهم الملوك؛ ومن غير المحتمل أن يكون ذكره فى ذاكرة البسطاء قد بقى حيًا مثل خوفو أو سنفرو، ولهذا فالأمر يتعلق بعلم مدرسى[١٧٢] .

ولا يمكننا الحديث عن سلسلة تعليمية نظرًا لهذه المادة التى معها نشك بشكل كبير أو لا نصدق بالمرة أنها كانت ملزمة للتعليم العام. وبغض النظر عن أن المصريين لا يعرفون قاعدة محددة لهذه المادة التعليمية المفيدة للمثقف فى مفهوم الفكر الحر للعلوم الأساسية، وبغض النظر عن أن هذه الفكرة كانت بعيدة عنهم، فإن هذه المجالات لا تكفى لهذه الكلمة الدقيقة. فالثقافة المهنية، وأيضًا المعارف المفيدة بشكل مباشر للجانب التطبيقى للحياة، كانت فى أساس اهتمام المعلم المصرى: ولكن أيضًا من جانب آخر كان التشكيل العام للإنسان ذا قيمة ليست بقليلة. ومن جانب آخر كانت الرياضة تخدم هذا التشكيل، حتى إن كانت فى مكان بسيط، ولكن قبل كل شىء كانت تخدمه تعاليم الحكم التى ارتبطت بشكل وثيق بتعليم الكتابة وبتمرين الحفظ والتى كانت فى أساس تعليم المبتدئين. ففى هذه التعاليم الحكمية تم تعليم مُثل إنسانية قريبة وواضحة ولم تتغير فى سماتها مع مرور الوقت، وكانت فى محيط ضروريات العصر.

وبعد أن استعرضنا أساليب ومحتوى التربية والتعليم فى مصر يبقى السؤال حول مبادئه والمواقف من الأمور المبدئية لكل معلم : إلى أى مدى يكون الإنسان قابلاً للتعليم؟ إلى أى مدى يتربى فى حرية وإلى أى مدى فى تقييد؟ وإلى أى مدى يتربى على بناء الشخصية؟ وما حدود ومخاطر التعليم؟ لابد من توضيح ذلك من وجهة نظر المصريين.

الهوامش

(١) على سبيل المثال لانسنج ٣ ، ٢

(٢) مثل هذه الفلكة التى كانت تثبت فيها قدم التلميذ كانت معروفة أيضاً فى مصر الإسلامية، قارن على سبيل المثال إينو لتمان Enno Littmann، قصص وحكايات عربية من مصر. Akad. d. Wiss. u. d. Lit. Mainz, Abh. d. Kl. d. Lit., Jahrg. 1955, Nr. 2

(٣) هذه الصورة تظل غير واضحة

(٤) انظر لاحقًا، ص ٢٢٩ وما بعدها.

(٥) انظر صفحة ٧٠ .

(٦) Sinuhe B 48.

(٦أ) Jaeger, Paidia, I, S. 29

(٧) H. Brunner Cheti: حول الإشارة الصارمة والقاسية للعوز والحاجة فى الدولة الوسطى قارن Schäfer und Andrea, Die Kunst des Alten Orients[3], S. 302, 2 und 303

(٨) أمثلة أخرى عن إرمن .Literatur S. 242 ff

(٩) انظر لاحقًا ص ٢٠١ والتى تليها .

(١٠) قارن لاحقًا ص٢١١ وما بعدها.

(١١) كلمة قدوة فى اللغة المصرية مشتقة من كلمة شخصية

(١٢) قارن H. Brunner in Bibl. Or. 12, S. 67

(١٣) انظر سابقًا، ص٧٠ .

(١٤) قارن بوسنر Littréture et Politique, S. 64: "Le récit d'une vie peut être édifiant en lui-même, et la demonstration d'un principe à l'aide d'exemples est un procédé didactique connu dans la littérature égyptienne"

(١٥) مثال آخر تورين ١٦١٢ = RT 3, S. 114; قارن Helck in ZDMG 102, S. 43 f. Posener in Rev. d'Égypt. 6, S. 30, Anm.1.

(١٦) حول الأمثلة الشعبية قارن بشكل مؤقت B. Gunn in JEA 12,. S. 282 - 284؛ وأتمنى أن يكون عرضنا حول هذا عما قريب وافياً .

(١٧) ويناموون Wenamun 2.60؛ قارن إرمن Erman, Literatur S. 235؛ وهذا الموضع دليل على أن التعديل الذى جاء فى النصوص المدرسية بشكل متكرر لا يترجم بتعاليم لكتابة الخطاب ولكن يترجم لتعاليم كتابية.

(١٨) ولهذا ذكر أنتف Antef (مصدرالنص رقم ١٤ب) أنه كان وهو طفل خبيراً بلفائف البردى، إشارة إلى نضجه

(١٩) قارن Volten, Anii, S. 10ff.; Cerny in CdE 24, 1949, S. 68 ff. und van de Walle Transmission, passim

(٢٠) حول أوستراكا فى برلين لعلامات تدريبية أجاب فير هينتس Fr. Hintze عن تساؤلى وأفاد أنها بحالة سيئة بحيث لا يقرأ المرء منها شيئًا بشكل جيد.

(٢١) هناك أدلة كثيرة عند إرمن فى Neuäg Gr.², S 17 وقارن لهذا هـ. برونر فى الكتاب التذكارى بمناسبة عيد الميلاد الخامس والسابعين لإدوارد شبرنجر Eduard Spranger 1957

(٢٢) Volten, Anii, S. 10f..

(٢٣) Erman und Ranke, ?gypten, S. 379 und Erman, Schülerhandschriften, S. 6 ff.

(٢٤) Eg. Hier. Pap. in the BM, 3d ser., Text, S. 45 Anm. 1

(٢٥) نظرة إلى الصفحة السابعة فى كتاب إرمن (مخطوطات التلاميذ) توضح هذا بشكل كبير. وفى تمهيد المجلد الأول لنسخة البرديات الهيراطيقية من متحف برلين يتضح أن مجموعة البرديات من عصر تاكوليت Takelot بها علامات كثيرة على الحافات مكتوبة بيد أقل مهارة. وغير مقبول التوضيح المذكور هناك من أن هذا هو تجارب كتابية لمن سيصبح معلمًا أو من التلميذ قبل أن يكتبها فى الدرس.

(٢٦) مثل هذا فى An. V, 13, 5 und Beatty II Vs 5,1 والأمر فى السطر الأعلى ربما يكون تصويبات للخطوط .

(٢٧) هذه العلامات على الحافات تظل أهميتها غير واضحة فعلامات معينة تتداخل، ونقابلها نوعًا ما فى التقويم دون تقييم (على سبيل المثال "سيئ" أو "غير مناسب") قارن جاردنر Eg. Heir Pap., 3d ser., Text, S. 52

(٢٨) انظر لاحقًا ص ٢٣٨ والتى بعدها .

(٢٩) Struve, Mathemat. Pap. des Staatl. Museum der Schönen Künste in Moskau, 1930 .

(٣٠) انظر شتروفه Struve، ص٣٨ والتي بعدها؛ والأمر غير مؤكد بشكل كبير من أن الأمر يتعلق بتمارين اختبارية، كما قال شتروفه.

(٣١) T. E Peet, The Rhind Mathemat. Papyrus Brit. Mus. 10 057 and 10 058, 1923, und A. B. Chace u. a., The Rhind mathemat. Papyrus, 1927

(٣٢) قارن die Bibliographie bis 1931 bei Chace, S. 121 - 206; dazu S. Schott im Handbuch der Oriental. I, 2 , S. 176 - 181 .

(٣٣) أنظر لهذا كيس Kulturgesch., S. 293

(٣٤) Chace, S. 39

(٣٥) Schott im Handb. der Oriental I, 2, S. 179؛ قارن شتروفه، Mathem. Pap. Moskau, S. 169 und besonders S 174 ff.

(٣٦) بردية رند Rhind، تمرين ٦٦ وللنهاية

(٣٧) Wieleitner in Isis 9, S. 11- 12

(٣٨) انظر كيس، Kulturgeschichte, S. 293.

(٣٩) قارن لهذا لاحقًا ص ٢٣٩ وما بعدها .

(٤٠) قارن Volten, Anii; H. Brunner, Cheti; van de Walle, Transmission

(٤١) van de Walle, Transmission, S. 54 ff.

(٤٢) Sauneron in Rev. d'Ég. 7, 186 - 188

(٤٣) انظر لاحقًا ص ١٧٥ .

(٤٤) وتعليم المبتدئين في حقيقته يحتاج أن يتعلم التلميذ شكل العلامات أولاً من خلال النقل من نماذج يمسكونها في أيديهم، فلم يكن هناك سبورة.

(٤٥) أوستراكا القاهرة ٢٢٧ ٢٥ وأوستراكا بيتري ٢٨، قارن Erman, Neuäg. Gram.² S 3 Anm. u. Gardiner Onom , I, S. 4 mit. Anm. 2

(٤٦) قارن لهذا لاحقًا ص ٢٣٩ .

(٤٧) انظر لاحقًا ص ١٣٩ وما بعدها.

(٤٨) Erman, Schülerhandschriften, S. 12 f. S. auch Abb. 6

(٤٩) ولكن هذه الأوستراكا كانت في بعض الأحيان تُمسح وتستخدم مرتين أو أكثر قارن بوسنر Posener. فهل كان المسح معتادًا أيضًا مع البردي؟

(٥٠) ليس هناك ما يؤكد إذا ما كان الكتاب أيضًا يعلق فى اللوح مثل العصور القديمة الأخرى أم لا (انظر على سبيل المثال E. Kühn, Antikes Schreibgerät, Taf. 10).

(٥١) حول مسألة أدوات الكتابة هذه قارن Cerny Paper and books ,

(٥٢) والجلد باعتباره المادة الأغلى والأقوى لم يأتِ بشكل مهم فى عملية التعليم

(٥٣) انظر لاحقًا ص ١٥١ والتى بعدها.

(٥٤) Le Muséon 59, 1946, S. 223 - 232 und Transmission, S. 12 ff.

(٥٥) الأبيات سماها فان دى فالى هكذا

(٥٦) والأمر شبيه فى تعليم خيتى

(٥٧) انظر فان دى فالى حول إذا ما كانت فقرة أخرى تكتب على نفس الكسرة ولهذا يكرر التلميذ الجملة السابقة Le Muséon 59, S. 230

(٥٨) ODM 1017 und Hayes, Ostraka and Name Stones, Nr 143

(٥٩) ومن جانب آخر كانت نصوص كثيرة تُفصل فى الكسرة الواحدة بعلامة وهذا يتعلق بالتلميذ المساعد الذى كان يكتب أحيانًا على الحجر الجيرى أو الصلصال بدلاً من البردى.

(٦٠) Schülerhandschriften, S. 9.

(٦١) انظر سابقًا ص١٢٢ والتى تليها .

(٦٢) ص ١٣٨ .

(٦٣) صفحة ١١، ١٢ من بردية بولوجنا ١٠٩٤ كُتبتا على سبيل المثال فى ثلاثة أيام.

(٦٤) خلفية بردية بيتى الثالثة. انظر فان دى فالى transmission, S. 25.

(٦٥) انظر لاحقًا ص٢٤٣ وما بعدها.

(٦٦) E. Brunner-Traut Bildostraka, Nr. 169 - 172; Pendlebury, CoA III, Taf. LXV, Nr. 12; Taf. LXXV, Nr. 1 - 3; Palimpsest : Brunner Traut Bildostraka, Nr. 169

(٦٧) G. A Reisner, A. scribe's tablet found by the Hearst Expedition at Gîza, in ZÄS 48, 113 - 114 ؛ وقارن سابقًا ص١٣٢ ولاحقًا ص١٤٣ وهنا منظر ٥ .

(٦٨) Spiegelberg, Demotische Texte auf Krügen, 1912

(٦٩) قارن العمل القصير من ف. إركسن W. Erichsen تمارين مدرسية مصرية ديموطيقية فهناك الآداب متناثرة وللتكملة فولتن An "alphpitical" Dictionary and Grammar in Demotic, Ar. Or. 20, 1953, 496 - 508.

(٧٠) ويظهر أيضًا فى هذا الترتيب الأشخاص. والضمير الأول المفرد والثانى المفرد المذكر والثالث المفرد المذكر والثالث المفرد المؤنث؛ والضمير الثالث الجمع والأول الجمع والثانى الجمع. كل هذا لا تكفى له المادة (برديتان) لتتبع هذا فى شكل منتظم. قارن فولتان فى Ar. Or. 20, S 505

(٧١) قارن Erichsen, S. 21, Anm. 74 und Volten, S. 500f.

(٧٢) للتأكد من هذا التقرير راجع Jaeger, Paideia III, S. 338f.

(٧٣) انظر سابقًا، ص١٢٢ وص١٢٩ .

(٧٤) انظر سابقًا ص٤٤ .

(٧٥) Anii, S. 22, Anm. 3.

(٧٦) انظر سابقًا، ص١٣٣، ١٣٧ ومنظر د

(٧٧) قارن بوسنر فى Rev. d'Ég 6, S. 31, No. 1.

(٧٨) انظر هامش ٩٥ من الفصل الأول.

(٧٩) حول التعاليم انظر بوسنر فى . Rev d'Ég. 9, S. 109 - 120

(٨٠) انظر ص٣٤ والصفحة التى تليها.

(٨١) Cheti 4, 3 und Pap. Beatty IV, Rs. 6, 11

(٨٢) الاكتشافات المتزامنة التى ليس لها صلة بعضها ببعض من H. Brunner, Cheti, S. 26 und 82ff. und Posener bei van de Walle, Transmission, S. 41 ff .

(٨٣) Catalogue des Ostraca litér., Bd. II (=Documents de Fouilles de l'Inst, Franç. Bd. XVIII) Taf. 1-21: الترجمة الكاملة لهذا النص الصعب ليست موجودة بعد: قارن لهذا بوسنر Littéra-ture et Politique, S. 4 ff.

(٨٤) انظر لاحقًا ص١٤٨ والصفحة التى تليها.

(٨٥) Brunner, Cheti, S. 19 ff

(٨٦) انظر لاحقًا ص١٦١ والتى تليها.

(٨٧) والحق أن النصوص المعتادة فى المقابر لا تتفق تمامًا مع النص الموجود فى كتاب كيميت فلا الكتاب يعلم كل أو بعض الأجزاء الفعلية من الجمل المعتادة ولا نصوص المقابر يوجد بها أحد التعبيرين من كيميت: لم أغضب أبى ولم أضايق أمى".

(٨٨) أو (كالأول على الفصل)

(٨٩) انظر سابقًا ص ١٤٦ .

(٩٠) هذه الخطابات لا تزال غير منشورة. قارن بصفة مؤقتة BMMA E. E. 1921 - 1922, S. 37 ff. oder the Private live of the ancient Egyptians (Metrop. Mus. of Art.), Abb. 2

(٩١) Gadiner und Sethe, Letters to the Dead, No. 1, Z. 1

(٩٢) Hayes, Scepter of Egypt I, S. 295, Abb. 194

(٩٣) انظر لاحقًا ص ١٥٢ .

(٩٤) قال بوسنر فى عمله Littérature et Politique, S. 18 f. إنه إلى جانب هذه النصوص الأخرى من الدولة الوسطى قصة سنوحى ونبوءة نفرتى Neferti وتعلميتان أخريان عن الولاء قد تم تعليمهما فى المدارس كدعاية سياسية لبيت الملك.

(٩٥) انظر لاحقًا ص١٦٨ وما بعدها.

(٩٦) باستثناء ODM 1129

(٩٧) هذا الأمر لا يأتى من الكتابة المنفصلة، فهى أحيانًا لا تأتى وأحيانًا تُستهوى وأحيانًا يتم الفصل بخط عرضى بين كل كلمة أو كل مجموعة من الكلمات.

(٩٨) نادرًا جدًا ما يأتى من الدولة الوسطى نص آخر فى هذا الأسلوب من الكتابة فى خطوط طولية وعلامات منفصلة على سبيل المثال تعاليم خيتى ODM 1175.

(٩٩) Posener bei van de Walle Tramsmission 42

(١٠٠) قارن لهذا هـ. برونر وليس فى الحسبان المناقشة القيمة بين حورى وأمنموبى (بردية أنستاسى الأولى، النص٥٥)، هذا العمل كان لا يستخدم فى المدرسة الفعلية، ولم يستخدم فى المرحلة الأولى من التعليم فهو فى أربعين أوستراكا وبعض البرديات.

(١٠١) فان دى فالى Transmission s. 19

(١٠٢) التلميذ الذى كان يكتب كتاب كيميت كان عليه أن يجيد الكتابة الأفقية التى كانت فى عصره، ولدينا من بدايات الدولة الحديثة لوحان من نفس المقبرة ومن نفس اليد التى كتبت فى الأول جزءًا من كتاب كيميت وعلى الخلفية تمرين فى علاقة باسم أمون والثانى استخدمناه فى النص ٢١ وهو شكوى لصغير من المرضعات وعلى الوجه الآخر نفس الاسم، وباستثناء كتاب كيميت كل النصوص كُتبت فى خط الدولة الحديثة. والشكوى من المرضعات جاءت فى خط بدائى غير متوقع (Carnarvon und Carter, Five Years Explorations, Taf. 76 - 78). حول الخط المتجاور فى نصوص الحكمة وقوائم الأسماء فى نفس الكتابة انظر جاردنر Onom. II, S. 276* und Posener bei van de walle, Transmission S. 46 und Rev. d'Ég. 7, S. 72 mit Anm. 1. . ربما كانت الخطة التعليمية المحددة التى وضعت كتاب كيميت فى البداية أولاً فى الدولة الحديثة؟

(١٠٣) قارن لهذا Kuentz in den Studies ì Griffith, S. 98 - 99 und Posener in Rev. d'Ég. 6, S. 38 (No.27, 33 und 34) und 9, S. 118 f., Littérature .et Politique, S. 117ff.

(١٠٤) بوسنر ..Littérature .et Politique, S. 124f

(١٠٥) بوسنر .Rev. d'Ég. 7, S. 71 ff

(١٠٦) بوسنر .Rev. d'Ég. 9, S. 117 f

(١٠٧) انظر لهذا سابقًا ص ١٤٩ .

(١٠٨) الحق أنه فى أواخر الدولة الوسطى لم تعد الكتابة القصيرة المعتادة من الكتابات الصعبة فى مصر.

(١٠٩) انظر سابقًا، ص١٢٠ وما بعدها.

(١١٠) انظر سابقًا، ص١٥١، والتى بعدها.

(١١١) والحق أننا نلنا صورتنا هذه بشكل كبير من مدرسة العمال فى هذه المقابر!

(١١٢) Literatur S. 100 f

(١١٣) العلامات على الحافات فى المقابل كانت تمرين أولى للتلاميذ على العلامات النادرة والصعبة، انظر سابقًا ص١٢٢ . والتى بعدها.

(١١٤) حول تعاليم أنى من الأسرة ١٨ قارن إرمن فى .ZÄS 32, S. 127f ومنظر اللوح المدرسى للنص المزدوج فى .Wreszinski, Atlas I, Taf. 62.2

(١١٥) انظر فولتن. .Anii, S. 61 f، قارن أيضًا بوسنر فى Rev. d' Ég. 6, S. 42, Anm. 2

(١١٦) التفاصيل فى فولتن، Anni

(١١٧) انظر سابقًا صفحة ١٣٦ .

(١١٨) Edgerton, Medinet Habu Graffiti Facsimiles (OIP 36), Taf. 10. Nr. 30

(١١٩) Caminos, LEM, S. 30 u. 321

(١٢٠) حول تعاليم أنى لدينا فقط القليل من الكتابات ويبدو أن تعاليم أمنحتب بن حابو لم تستخدم على الإطلاق؛ فالاثنان لم يلعبا دورًا فى مدارس الدولة الحديثة.

(١٢١) انظر لهذا هـ برونر فى Bibl. Or. 12, S. 68

(١٢٢) JEA 12, S. 171f

(١٢٣) فولتن فى Ar. Or. 20, S. 497، قائمة أجزاء الجسد: . ZÄS 50 S 28 قائمة الجغرافيا الديموطيقية: بردية القاهرة ١٦٩ ٣١ (شبيجلبرج، بردية ديموطيقية .CGC, Taf. 109 - 111, S .(270 - 273

(١٢٤) انظر سابقًا ص ١٢٧ .

(١٢٥) وإذا ما كان للحروف أسماء يتعامل بها المعلم والتلميذ فهذا أمر توضحه بردية الفيوم من العصر الرومانى والحديث عنها لاحق فى ص١٦٤ والتى تليها.

(١٢٦) والحق أن هذا القصد من صياغة العالم فى ترتيب كامل واعتباره طريقة مميزة لمعرفة مصر للعالم ولبحثه عن صورة العالم فى هذه القوائم حتى إن كان فى هذا الشكل هو أمر له أهميته. وذكر أ. ألت ThLZ 1951 S. 139 - 144 أن هناك افتراضًا أن سليمان الحكيم أخذ جداول التعاليم المصرية هذه ولكنه عدلها بشكل يكون صالحًا له بحيث تأخذ شكل الحكم. وذكر أ. ألت A.Alt مثل هذا فى حضارة ما بين النهرين. واحتمال التأثيرات الأدبية لها على أرض فلسطين أشار إليه ج. فونزد: أيوب والحكمة المصرية فى Suppl. to Vetus Testamentum III, S 293 - 301 .

(١٢٧) Gardiner Onom. I, S. 64 .

(١٢٨) بعض المواضع المميزة عند جاردنر Onom I, S. 4, Anm. 1

(١٢٩) وعلى عكس رأى الناشر فإننى أضع فى الحسبان النص المتكسر الذى يتحدث عن متعة صيد السمك والطير (Caminos Literary Fragments in the heratic script, Kap. I)؛ فإلى جانب التعبير الصحيح لهذه الرياضة جاءت أسماء قائمة تعليمية من أسماء الأماكن التى تقود إلى هذا الصيد مثل "أنا أعلمك بحيرة سوبك Sobek (أدلك عليها)". هذا النص مكتوب باللغة المصرية الوسيطة. ربما ليس من الصدفة أن يعرض كتاب كيميت للمبتدئين هذا الموضوع لصيد السمك والطير. فهل هذا يخص الأشياء التدريسية؟ قارن أيضًا هامش ١٤أ فى التمهيد.

(١٣٠) انظر قائمة فان دى فالى Transmission, S. 69 - 70 والتكملة فى Rev. d'Ég. 6, S. 43, Anm. 3.

(١٣١) أنظر G. v Rad in Suppl. To Vetus Testamentum III, S. 299 ff.

(١٣٢) انظر بوسنر فى Syria 18, S. 196

(١٣٣) حتى إن كانت علامات تنصيص، فولتن فى Ar. Or. 20. S. 496.ff

(١٣٤) لمعرفة الألفبائية وتعليم قواعد النحو بالتمارين المناسبة فى العصر الهيلينى قارن ب. م. نيلسون، Die Hellenist. Schule, S. 12 ff.

(١٣٥) انظر فولتن فى Ar. Or. 19, S. 71.

(١٣٦) فولتن فى Ar. Or. 19, S. 71.، القرن الأول بعد الميلاد.

(١٣٧) كل شىء حول بردية تانيس: F. Ll. Griffith, Two Hieroglyphic Papyri from Tanis, London 1889.

(١٣٨) Pleyte und Rossi, Pap. de Turin, Taf. 144

(١٣٩) من بداية الأسرة ١٨ تأتى ألواح مدرسية Carnarvon 26 und 28. انظر لهذا هامش ١٠٢ من هذا الفصل.

(١٤٠) Posener bei van de Walle, Transmission, S. 44 - 46

(١٤١) Erichsen, Eine ägyptiche Schulübung, S. 12.

(١٤٢) Erichsen, Eine ägyptiche Schulübung, S. 11 f.

(١٤٣) تعيين مترجمين أجانب غير موجود فى وزارة الخارجية، قارن S. Schott, Die Deutung der Geheimnisse, S. 181؛ وأيضًا Alfred Hermann, Dolmetschen im Altertum (Schriften des Auslands- und Dolmetscherinstituts der Univ. Mainz, 1, 1956), S. 26 - 33.

(١٤٤) JEA 11, S. 230 ff.; vgl. Gardiner, Onom. I, S. 2f.؛ والكتابة المصرية وكتابة عكة لكل واحدة منهما مادتها الكتابية، البردى والطين، لدرجة أن وجود كتاب مدرسى باللغتين أمر صعب.

(١٤٥) Peet in der Evans-Festschrift "Essays in Aegaean Archeology", 1929, S. 90 - 99; vgl. Grapow in Bossert, Altkreta3, S. 57 .

(١٤٦) MVAG 1900. S. 7 ff

(١٤٧) انظر سابقًا ص١٥٦.

(١٤٨) S. Schott, Die Deutung der Geheimnisse.

(١٤٩) Mathem. Pap. Moskau, S. 39 f.

(١٥٠) انظر لهذا سابقًا (ص١٢٤) .

(١٥١) قارن لهذا Marrou, Histoire de l'éducation, S. 113 f.

(١٥٢) Erman, Literatur, S. 214 f. und Wilson in ANET, S. 231 f.

(١٥٣) شكوى كا خبر رع سونب Cha-Cheber-Rê-Soneb عن إيرمان Ermann; Literatur S. 149; قارن: Posener in Rev. d'?g. 6, S. 37 Nr. 25; وأيضًا التوجيه فى نص مدرسى فى الأسرة ١٩: النص٤٢ج

(١٥٤) A. Hermann, Die äg. Königsnovelle, z. B. S. 50.

(١٥٥) الترجمة عن Erman Literature, S. 270ff.؛ والترجمة الأحدث (مع بعض القراءات) Wilso in ANET, S. 475 - 479.

(١٥٦) قارن لهذا لاحقًا ص٢٢١ .

(١٥٧) انظر سابقًا ص١٥٧ .

(١٥٨) انظر سابقًا ص١٤٦ وما بعدها.

(١٥٩) قارن Hickmann, Le Métier de musician, in Cahiers d'Histoire d'Égypte, Série 6, fasc. 5/6, S. 261.

(١٦٠) Selim Hasan, Excav. at Gîza I, S. 67; dazu Junker, Gîza VII, s. 36 f.

(١٦١) Belege bei Junker a. a. O.

(١٦٢) انظر سابقًا ص٨٢ والتى تليها والمنظر ٤

(١٦٣) بردية أنستاسى الثالثة . ٣ ٧: "المغنيات الجميلات (للمنتصرين (اسم مقر الحكم الجديد)) تعليم من ممفيس".

(١٦٤) Urk. II, 151 f.

(١٦٥) Brugsch in ZÄS 26, 1888, S. 48 f., besonders die Zeilen 44 - 45. البروفيسور إركسن Erichsen الذى طلبت مساعدته كتب قائلاً: لا يمكن أن أؤكد مقالة بروجش حول أغانى الجُنك أو أوضاع المغنيين. فهذا النص مفهوم عندى بشكل قليل جداً. المواضع من ٤٤ إلى ٤٥، والتى أيضًا فى تهشيم، من أصعب الأغانى وترجمة بروجش لا ترضينى، ولكنى لا أستطيع أن أقدم الأفضل. وحول مواضع التعليم المدرسى لهذا الأمر لا يوجد الآخر الكثير".

(١٦٦) Wreszinski, Atlas III, Taf. 18, 22, 27, 28, 29.

(١٦٧) سابقًا ص ٨٢ .

(١٦٨) Erman und Ranke, Égypten, S. 325, Abb. 148.

(١٦٩) قارن OIZ 1931, S. 90 f. und van de Walle in CdE Band 13, Nr. 26, S. 243 f.

(١٧٠) قارن على سبيل المثال Skarab?us Brit. Mus. 4074 = Hall, Scarabs I, S. 161, Nr. 1640، حيث ظهر أمنحتب الثانى وهو ملك يهتم بالخيل.

(١٧١) Rev. d'Ég. 7, S. 186 - 188؛ انظر سابقًا ص١٢٨ .

(١٧٢) القصة التى جاء فيها اسم الملك هذا ما زالت غير معروفة.

الفصل الثالث

نظريات التربية والتعليم

(أ) مصادر النصوص:

إن كان من الضرورى أن نبحث فى تأملاتنا السابقة فى بعض حالات الاستفادة من النصوص، فعلينا أن نوضح أنواع التعبيرات المصرية قبل أن نبدأ فى التساؤل حول نظريات التربية والتعليم عند المصريين. فقد كان من أساسيات هذه النظريات ألا يقول المعلم للتلميذ كل ما يعرفه عن التعليم، بل كان فى كثير من الأحيان يقول لأسباب تربوية أشياء خاطئة أو ليست صحيحة على الإطلاق.

وسنحكم على النصوص التى تلقى على مسامع التلاميذ من الآن بشكل مختلف عن غيرها؛ فمن الخطر أن يتم التعامل معها من جانب واحد وفبطريقة غريبة كان هذا يمثل الحقيقة بشكل قليل. وتحفظنا هذا بلا حدود فقط مع النصوص المدرسية المختلطة من عصر الرعامسة، وأيضًا الكتابات التى جمعها الموظفون الإداريون المعلمون كتمارين كتابية لمساعديهم. ولقد سنحت لنا الفرصة مرارا أن نشير إلى المستوى الضعيف الذى سجلت به هذه الأفكار. وقد كان يؤخذ فى الاعتبار مرحلة النضج العقلى للتلميذ، وحتى إن كان الأمر يفهم بطريقة خاطئة، ولم يكن هناك ذكر صريح لنظريات التربية والتعليم؛ وما يُقرأ من بين السطور لا يرقى إلى المستوى. والحق أن

هؤلاء المعلمين كانوا يعتمدون على الموروث المصرى، وما تنطق به توجيهاتهم هو فكر مصرى، حتى إن كان مبسطًا وجافًا. وفى هذه المجموعة من النصوص كان الاهتمام قليلاً بذكر الأفكار التى يطرحها هؤلاء المعلمون حول تساؤلات التعليم؛ ولكنها تعطى رأيًا عامًا حول التساؤلات التعليمية.

والتعاليم الحكمية - لجدف حور ومعها بردية إنسنجر - هى أمر مختلف. صحيح أنها أُلِّفت لِتُلْقى على مسامع التلاميذ، لكنها وبطريقة غير مناسبة طُرحت كما تُطرح النصوص المدرسية. فنجد كثيرًا الأمر الغريب بأن يتحدث الأب لابنه وكأنه شخص كبير. ففى هذه التعاليم نجد بشكل متكرر على سبيل المثال فقرة حول التعامل بالشرف وكيفية التعامل مع نساء الغير، وأخيرًا نصائح حول كيفية تربية الابن! والظاهر أنه ليس هنا اعتبار لسن الطفل ودائرة اهتمامه، ولهذا لنا أن نستنتج أنه كان هناك تعميم تام للمسائل التعليمية التى يطرحها الحكيم. وسنتعرض لاحقًا للخلفية الفكرية لهذا الأمر[1] - وبالنسبة لإمكانية استغلال النصوص تستحوذ التعاليم على درجة عالية من ثقتنا، أكثر من النصوص ذات الطابع المدرسى الصرف. وتأييدنا لها يصل إلى درجة إثارة نقاط خلاف - وهو أمر أكثر قبولاً لدينا نتوقعه من ملاحظات هذه الثقافة الرسمية.

والسير الذاتية يتطابق أمرها مع تعاليم الرجال الكبار، والسير الذاتية لم تتأثر فقط بالصور الإنسانية لكاتبيها، بل أيضًا بمجمل مواقفهم. ومثلها التعليمية تتماشى فى كل النقاط مع التعاليم الكبيرة.

وستعتمد تأملاتنا القادمة فى الحقيقة على تعبيرات (أو نصوص) التعاليم والسير الذاتية. وفى المقابل سنتعامل مع النصوص المدرسية لعصر الرعامسة من المنظور العام للتعليم.

(ب) الحاجة إلى التربية والتعليم:

وتربية الأطفال - الأبناء أو أبناء الغير - فضيلة عامة فى مصر. فالشواهد كثيرة فى التاريخ المصرى من الدولة القديمة حتى العصر المتأخر. ففى الدولة القديمة يذكر شخص فى سيرته الذاتية أنه ربى أطفال والديه، أى إخوته (مصدرالنص رقم٣)[٢]. ولكن فى حالات قليلة مثل هذا النص من الدولة القديمة كان من المؤكد أو من المرجَّح أن المقصود بكلمة التربية تعليم الأطفال، أو التشكيل المتعارف عليه للإنسان، وكان فى الغالب يقصد بالتربية الاهتمام بالمأكل والملبس. والاهتمام باليتامى كان من الواجبات الاجتماعية الأساسية فى مصر[٣]. وتأتى صياغة تحتمل أكثر من معنى تقول: "كنت أدفن الكبار وأربى الأطفال"؛ فالأمران كانا من تحسين المكانة الاجتماعية[٤]. والمصطلح القانونى المتخصص "وصى" يشتمل أيضًا على الترجمة الحرفية لتعبير "مربى الأطفال"[٥].

والتعليم طبقًا للمفهوم الراقى المنتشر فى مصر كان ضروريًا، وكان على الإنسان أن يصل إلى درجة لا بأس بها من الكمال. ونسمع فى موقف مختار من المواقف الكثيرة التى توضح ضروريات التعليم للفرد : "المشرف هو فقط من يعلم" (مصدرالنص رقم ١٨أ). الأحمق من لا معلم له (مصدرالنص رقم٣٥د). وفى تعاليم بتاح حتب من الدولة القديمة يقول الملك : "لا أحد يولد حكيمًا" (مصدرالنص رقم٦ب)[٦]. من نهاية الحضارة المصرية تأتى مقولة واضحة تقول : "التمثال الحجرى هو الابن الغبى الذى لم يعلمه أبوه" (مصدرالنص رقم٥٩ب).

وبردية إنسنجر المتأخرة تمتدح عدم أهمية هذه الأقوال. وفى العصر الأقدم كان يتم تجاهل الأشياء التى تختلف بوضوح عن نظريات التربية والتعليم كالخبرات اليومية التى تظهر أمام عين الشخص فى غدواته وروحاته؛ وهى أقوال قليلة أهميتها مثل الشوائب. وفى المقابل فإن التعاليم المتأخرة تحذر صراحة من استخدام هذه الأقوال بشكل منفصل. ولهذا توضح بردية إنسنجر تحديداً مهمًا وبشروط فتقول : "هناك من

لم يتلقَ تعليماً ولكنه يستطيع أن يعلم آخر. وهناك من يتلقى التعاليم ولكنه لا يفهم كيف يعيش بها. فمن يتلقى التعليم، من أجل أن يتعلم، هو ابن غير طيب" (مصدرالنص رقم ٥٩ ب)[٧]. والقاعدة كانت الاعتدال، ولكن كان هناك استثناءات. وهذه الحالات الخاصة لا تنال من ضرورة التعليم وأهميته .

فقد كان هناك فى هذا العصر المتأخر إجلال اجتماعى للتربية وللتعليم بحيث أن الابن غير المتعلم كان يسىء إلى مكانة والده الاجتماعية. ولهذا السبب؛ ولكى يسلم من ألسنة الناس، كان الأب يؤدى واجب التعليم لابنه : "الابن الذى لا يتعلم يثير الأنظار إلى والده. وقلب والده لا يتمنى لنفسه(؟ او لابنه؟) حياة طيبة" (مصدرالنص رقم٥٩ب).

ولضرورة ألا يتربى الشاب بشكل همجى بل على العفة نجد فى الأدب التعليمى لكثير من الثقافات والعصور صورة الشجرة المتماسكة المقلمة التى تجد رعاية. وربما صور هذا التصور فى التعليمة الرابعة من تعاليم أمنموبى (مصدرالنص رقم٥١ ج). حيث يشبه الإنسان المتربى المتعلم بالشجرة النضرة التى نبتت فى الحديقة لنفع صاحبها وتعطى الثمرة وتموت نهاية طبيعية. بينما يشبه الرجل غير المتربى بالشجرة التى تنبت فى العراء وهى نبت شيطانى، وبلا فائدة، وتكون عرضة للقدر فى قبضة الناس الذين يقطفونها ويرسلونها إلى دار صناعة السفن، ومن الممكن أن يحرقوها، هى على أية حال تلقى نهاية سابقة لأوانها.

ونتج عن ضرورة تعليم الناشئ الواجب الأخلاقى للشاب (مصدرالنص رقم١٠). ففى كل العصور كانت هناك تعاليم دقيقة للتلميذ الذى سيتخذ بدوره تلميذاً أو يربى ابنه. والأمر هنا لا يتعلق فقط بالنفع فى المفهوم الدنيوى ولكن بالأمر الأخلاقى : "عندما تصبح رجلاً ناضجاً فلتخذ لك ابناً حتى تنال رحمة الرب" (مصدرالنص رقم ٦و)، هكذا نصح بتاح حتب. ومن خلال الإلهة ماعت، من خلال الحقيقة الإلهية، لعب التصور المصرى دوراً مهماً. إنه الواجب الدينى لنشر هذه الحقيقة بين العامة، وقبل كل شىء

بين الشباب، وسنتحدث لاحقًا حول هذه الحقيقة. وشعورنا بالتساهل يجعلنا نعطى تقديرًا خاطئًا حول ما قيل فى السير الذاتية المصرية، حيث يعلم الشخص أناسًا آخرين، هم فى الغالب مرؤسيه (مصدرالنص رقم ١٩ب رقم١؛ جـ، د١). ولكن ليس لنا أن ننسى أن مثل هذا النشر للحقيقة هو أمر دينى وأن المعلم يساعد المتعلم فى الوصول إلى السلامة، وارتبطت بهذه الفضيلة بالضرورة فضيلة أخرى هى فضيلة طلب النصيحة، التى تكررت كثيرًا مع كل سيرة ذاتية : "لقد كنت حكيمًا لغير المتعلمين، لقد كنت شخصًا يعلم الرجل ما ينفعه ... كنت شخصًا يطلب الحكمة ويجعل الغير يطلب منه الحكمة" (مصدرالنص رقم١٩ب١، رقم ١٩ب٣) ونص آخر : "لقد كنت مشغوفًا بالتساؤل، صابرًا فى الاستماع" (مصدرالنص رقم ١٩ز)؛ واستخدم المصريون وصف "باسل فى طلب النصيحة" (مصدرالنص رقم٢٢ب).

والإجلال الخاص للتعليم ليس فقط فى هذه الأقوال القصيرة المكتوبة، ولكن هناك أدلة أخرى له توضح أن فن التربية والتعليم – بسبب أنه لا غنى عنه وبسبب صعوبته – كان له إجلال أكثر من كل الفنون الأخرى. ومن المعروف أن فن التربية والتعليم هذا وفن الموسيقا كانا فى مصر مغمورين، بمعنى أن فنانى الصناعات كانوا على قدر من التقدير تشهد لهم التماثيل والقواعد. وهذه المكانة لفنانى النحت يوضحها ف. فولف W. Wolf كما يلى : "كان هنا رقباء صارمون لطبيعة العمل الذى تحتاج موهبته إلى مقياس رفيع، بحيث يعطون ملاحظاتهم على الشكل. ولكن بدرجة أكبر كان الأمر بالنسبة لهم يدور فقط حول إيجاد شكل يصلح للعموم، لا حول حق يصون ويحمى الملكية الفكرية التى ينالها... فالفنان لم يكن مبتكرًا فرديًا، بل كان منفذًا لإرادة فنية شخصية، ومن المقنع أنه تحت هذه الظروف للفنانين لم يكن هناك وجود لمشكلة فى أن تبقى كلمات مثل ابتكارية وانتحال غريبة تمامًا على الفن المصرى، وأن الفن المصرى لا يعتبر إطلاقًا تاريخا لهم"(٨).

على الرغم من أن الأمر بالنسبة للتعاليم المكتوبة وأيضاً بالنسبة للفن يتعلق، كما سنرى لاحقًا، بالموضوعية، والمقصود بالموضوعية صياغة المعارف بشكل يصلح للجميع لدرجة أن مهام الفنان ومهام معلم الحكمة تتطابق - فقد عبّر بتاح حتب عن الحكمة بكلمة "فن" بالمفهوم اليونانى -، فإن وعى الحكماء بذاتهم لم يتضاءل كما هو الأمر مع الفن. فتقريبًا كل التعاليم جاءت بأسماء مؤلفيها، ونال المعلمون ذوو الأهمية الكبرى شهرة كبيرة فى قرون كثيرة (مصدرالنص رقم١١، رقم١٢ب،رقم ٣٥ ج) وقبل كل شىء النص (مصدر رقم٤٢جـ، ز). فالفرق هو فرق فى التقدير، فالفن كان (لنتفق مع W. Wolf) صناعة الاستهلاك الباهر[٩]. فالفنانون باعتبارهم صناعًا لم يكن لديهم وعى بذاتهم، لأنهم كما هو معروف لم يضيفوا للعمل شيئًا من شخصيتهم. ومعلم الحكمة فى المقابل كان فى الغالب ينتمى إلى طبقة محترمة فى مصر مثل كبار الموظفين، وفى عصر أقدم مثل ما كان لدى الأمراء والملك[١٠]. كان معلمو الحكمة فخورين بأعمالهم، وأضافوا كما هو معروف شيئًا من حياتهم فى أعمالهم. صحيح أن هذه الحياة لم تدخل فى التعاليم بطريقة الرمز للمعايشة الشخصية، لكن الحياة الطويلة الفطنة المصانة والقيمة شكلت التصور لهذه التعاليم[١١]. وفى هذا المفهوم كانت التعاليم عملاً ذاتيًا للشخص المعروف، ذى القيمة. فلا عجب أن تنال التعاليم إجلالاً أكثر من التماثيل، فالأمر بالنسبة لمعلمى الحكمة لم يكن يدور حول عمل استهلاكى، بل حول تشكيل الإنسان، حيث تناقل ميراث الشعب وهو (الحقيقة) والمعيشة التى يرضى عنها الرب، ومعلمو الحكمة هم الوحيدون الذين نالت أسماؤهم، مثل الملوك وربما أفضل منهم، فى مصر فى قرون بعد موتهم شهرة ورعاية أكثر من الوزراء والقادة العسكريين والكهان.

وإذا كانت التسميات التى وجدت للتعاليم الحكمية صحيحة أم لا ,فهذا موضوع آخر. وأحيانًا نعتقد فى الأثر اتهامًا خاطئًا. والمهم على أية حال أن هذه التعاليم، بغض النظر عن الاستثناء الوحيد اللافت للنظر للنص ١٧، سجلت بأسماء رجال مشهورين[١٢].

(جـ) الوعى بإمكانيات وحدود التربية والتعليم:

تكاد لا تكون هناك حاجة إلى ذكر أن المصريين عرفوا فى أفكارهم التساؤل حول مدى قدرة الإنسان على التربية والتعليم بمعنى القدرة على تشكيله أو ما الحدود التى تحددها طبيعة الشخص. والخبرة بأنه فى حالات معينة يضيع الجهد هباء وكون نتيجة محاولة التربية والتعليم تبدو شيئًا مختلفًا عما يتصوره المعلم أو الأب هو شىء متكرر كما أن المعلمين ذوى الوعى كانوا يقدرونها على الدوام كنقائص جمالية.

ولكن قبل أن نتناول الإجابات المصرية عن تساؤلنا حول هذه الحدود علينا أن نوضح المصطلح المصرى الذى لا غنى عنه. إنَّهُ عضو الجسد الذى يتقبل الإنسان من خلاله القيم التى تقدمها التعاليم التربوية.

١- القلب:

لقد أطلق المصريون على العضو الذى يتلقى به الإنسان الحكمة القلب. وفى هذا الإطار لا يمكننا أن نتناول بالتفصيل الدور الذى لعبه القلب فى مصر القديمة[١٣]. وسنحدد كلامنا، فى إغفال لكل النصوص والعلاقات (التى تجعل فى النتيجة إسهابًا)، فى بعض المواضع التى نقتبسها من ملحق النصوص، والتى توضح مهمة القلب بوصفه عضو التلقى للحكمة التى ينالها الشخص من خلال التعليم[١٤].

"لا تكن رجلاً بلا قلب (أى عديم الحكمة)، لا يتلقى تعليمًا" (مصدرالنص رقم٤٥أ)، هكذا خاطب المعلم تلميذه موجهًا إياه. وأيضًا الحمار ليس له "قلب فى الجسد" (مصدرالنص رقم٤٠ ب)، أى لا يستطيع أن يفهم التعاليم، ولهذا لا يتبقى شيء سوى أن يروض بالضرب. فتعبير (بلا قلب) كان فى اللغة المصرية بمعنى (عديم الحكمة)[١٥]. وهناك مواضع كثيرة مفهومة تمامًا يأتى الحديث فيها عن القلب. "إن

كانت كلماتك لطيفة فى القلب فقلبك مهيأ لأن ينال الشعور بالفرحة" (مصدرالنص رقم٢٧ج١)، أو "هيا، إننى أريد أن أدلكم على طريق الحياة، الطريق الجميل الذى يتبع الرب. مبارك من قاده قلبه لهذا الطريق" (مصدرالنص رقم٥٧، قارن مصدرالنص رقم ٥٥أ). وجميل بشكل خاص المعنى المذكور فى بردية إنسنجر[١٦]: "يهب الرب الطفل ويهب (له) القلب والشخصية" (مصدرالنص رقم٥٩ب). والشرطان هنا للعمل التعليمى الناجح : القدرة على فهم ما يقوله المعلم، والإرادة الجيدة. وكون القلب عضو الفهم هو أمر وضحه أمنموبى : "أعطِ أذنيك واسمع ما يقال؛ واجعل قلبك يفهمه" (مصدرالنص رقم٥١ب)؛ ويتطابق تمامًا النص ٢٦ حيث يقول إن الابن "يفتح القلب" بذكاء والده. وأيضًا الرجال الذين يعلمون أنفسهم فى حاجة إلى القلب : "من يعلم قلبه يكون سعيدًا" (مصدرالنص رقم١٩د٢)، وهناك نص يقول : "لقد قمت بقيادة نفسى بقلبى"[١٧] أو "من يقوده قلبه" (مصدرالنص رقم١٤ب). "أعلمك أن تعرف الحق بقلبك؛ افعل ما هو حق أمامك" (مصدرالنص رقم٤٢و)، والتلميذ النجيب بناء على ذلك "تدفن فى القلب" عنده تعاليم كل الكتب (مصدرالنص رقم٣٥ج). وقبل كل شىء تأتى هنا مقولة بتاح حتب التى تهمنا فى السؤال عن القدر حيث علينا أن نعود إلى الكثير من حالاتنا[١٨]: "إنه القلب الذى يجعل الرجل مستمعًا أو يجعله غير مستمع. فالحياة والبركة والخير للإنسان قلبه" (مصدرالنص رقم ٦ ح)[١٩]. ومن الأفضل أن نترجم القلب بالعقل، هذا فى علاقتنا (بأن القلب بجانب مهامه المتعددة يفهم) وإن كانت كلمة العقل فى اللغة الألمانية لها مفهوم محدد يتعلق بالفلسفة والتاريخ الفكرى؛ وإن كنا نخاف أن يكون المصريون قد قصدوا بالقلب المصطلح الباهت للعضو المجسم. فلنستخدم على أية حال كلمة "قلب" ونعلم أنه العضو الذى يتلقى به الإنسان الإحساس ويتلقى به نظام العالم. وقد يكون هذا كما هو معتاد من خلال المعلم وقد يكون من ملاحظة خاصة.

٢- الأحمق :

ما الأمر إذًا مع غير المتعلم؟ هناك ثلاثة تعبيرات وصفته. أولاً "الذى لا يتعلم." ويقصد المصرى بهذا الرجل الذى لن يجد فرصة لينال العلم. ويكثر القول بأنه من خلال العلم يصبح غير المتعلم متعلماً (على سبيل المثال النص ١٩ب١) ومثل هذا الشخص غير المتعلم، وكذلك الذى لم يتربَ بعد هو "متسخ"، ولأن الماء يذهب الوسخ فإن هذا الشخص الذى لا يقرأ، والذى يجب على المرء أن يتلو عليه كلمات الحكماء ليكون متعلمًا، يتطهر عند سماعه الكلمات (مصدرالنص١٥رقم د رالنص رقم١). والوضع المختلف تمامًا عن هذا، وهو عدم القدرة الفطرى لأن يتلقى تعليمًا، يصفه المصريون بما يتفق مع ما ذكرناه فى موضع القلب وهو وضع من "لا قلب له". ثم يأتى تعبير "الأحمق"[٢٠] وهو الطائش الذى يستطيع إن أراد، ولكنه يتمادى - مؤقتًا أو باستمرار - فى غيه ولا يتبع التعاليم والعقل[٢١]. وعن هذا يتحدث بوضوح النص رقم٤٧ : تَقَدَّم! أصف لك المهام المنفرة للأحمق غير الماهر. الذى لا يريد أن يسمع النصائح الأبوية" وهكذا يصيح المعلم غير الصابر: "أنا أُعَلِّمك طوال اليوم، لكنك لا تسمع. قلبك مثل قلب الأحمق. ولا تحتفظ بما أعلمك (حرفيًا : لا يكون فى قلبك)" (مصدرالنص رقم٣٩د). والفلاح الفصيح يلوم القاضى الذى يبدو ظالمًا أنه لا يصل بأسلوبه إلى شىء : "لا يوجد غير عالم علمته، ولا أحمق ربيته" (مصدرالنص رقم٩ب). وعرض بتاح حتب صورة صريحة للأحمق الذى يأبى أن ينال العلم : "الأحمق الذى لا يطيع لا يكسب شيئًا؛ لأنه يرى الحكماء غير عالمين ويرى النفع ضررًا؛ إنه يفعل ما يدينه الناس لدرجة أنه يتعرض للوم يوميًا؛ إنه يعيش على ما يميت الناس، خبزه جريمة ... والمرء يتجاهل أسلوبه بسبب التعاسة الكبيرة التى تصيبه يوميًا" (مصدرالنص رقم ٦ى).

٣- الحدود: الاستعداد، القَدَر، المعوج:

إن سلمنا بالنصوص المدرسية للدولة الحديثة فليس هناك حدود للتعليم سوى خمول وطيش التلميذ. ولكن من الواضح أن هذه النصوص تأتى ضعيفة بالنسبة لتساؤلنا حول مدى الاقتناع بقابلية الإنسان للتعلم وحول مدى الأخذ بالاعتبار للسجايا التى لا تتغير: فمن هذا المعلم الذى سيتحدث مع أبنائه حول هذه الأسئلة؟ وعلى أية حال كان من الواجب على التربويين المصريين القدماء أن يحركوا الوعى عند التلاميذ بأنهم يستطيعون، فقط إن أرادوا. وإذا كان المعلمون مقتنعين بهذا فى كل حالة فإن هذا سؤال آخر لا نعتمد فى الإجابة عنه على ما تم إملاؤه فى المدرسة. وعلينا هنا أن نستخدم النصوص الأخرى التى كانت تستخدم فى المدرسة. لكنها لم تكتب للنشء خصيصى. من الراجح أنها تنفصل عن كل الاعتبارات التعليمية وتتحدث عن فهم حقيقة : إنها التعاليم الحكمية.

وأقدم الأقوال التى تتحدث حول هذا التساؤل تأتى من الألف الثالثة وهى فى تعاليم بتاح حتب. فأول موضع يقابلنا يقول (مصدرالنص رقم٦ح): "من يحبه الرب يستطيع أن يسمع؛ ولكن لا يستطيع أن يسمع من يكرهه الرب. إنه القلب الذى يجعل الرجل مستمعًا أو شخصًا لا يسمع. فالحياة والبركة والخير للإنسان قلبه؛ صحيح أن المستمع يسمع المتحدث، لكن يتبع الكلمات فقط من يسمع بإرادته."

وهذه الأقوال الصعبة، والمؤثرة بشكل كبير، محورها معرفة أن بعض الناس يرفضون كل النصائح. وهم كما يقول بتاح حتب الذين يكرههم الرب، أو كما يقول العهد الجديد "سامعون لا يسمعون" (متى١٣، ١٣)[٢٢]. والرب يحدد مصير الإنسان بأن يجعله يسمع بإرادته أو يصم أذنيه[٢٣]. وعرف بتاح حتب جيدًا حدود فن التعليم. ووضع فى الحسبان الفشل الذى سببه سوء خلق التلميذ، وأعطى فى موضع آخر إشارة حادة لهذه الحالة (مصدرالنص رقم ٦و) : التلميذ الذى يثير الشقاق ويضل الطريق ويتجاوز عن الحكم ويعارض كل ما يقال ويقول فى فمه الحوار السيئ على المرء

أن يطرده حتى وإن كان ابن صلب. "اجعل منه خادماً، لأن كل كيانه مثل فمه... فقد كتب له الشقاء منذ أن كان فى بطن أمه. من تقوده (أى الآلهة) لا يضل، ولكن من لا قارب له لا يجد العبور"(٢٤) وكما يقتضى القسَم الأبوقراطى للأطباء اليونانيين بألا يمس أحدهم جسم ميت ، فكذلك يحذر بتاح حتب من المحاولات التعليمية لمثل هذا الشخص المغلوب من الرب؛ فلا بد له أن يطرد بلا هوادة من طبقة المهمين وأن يدخلوه فى طبقة الخدم، فكما رفض اليونانيون إمكانية الشفاء لوجود حالات ميئوس منها، فكذلك يأس بتاح حتب من تعليم مثل هذا الإنسان.

والظاهر أنه لم يأتِ للمصريين فكرة أن كل إنسان، حتى قليل الموهبة أو العاق، جدير بأن يتعلم من أجل عزته الإنسانية التى تتمثل داخله وإن اختفت، بمعنى طبقًا لقابليته وإن قَلَّتْ. ولم يكن التعليم يتم طبقًا لحق داخلى للمتعلم ولا لأسباب فردية ولكن هو فى الأساس مهمة اجتماعية تتم من خلال مهارات فنية مثل الكتابة والحساب يتم بها فى المستقبل أداء واجباتها الرسمية، وتعطى الناس علاوة على ذلك تشكيل الشخصية التى تحقق على الأرض بقدر الإمكان حياة لا عوج فيها. وإذا كانت هذه الفكرة الأخيرة ذات أساس دينى فإن هذا لا يغير شيئًا من أن النظر إلى المجتمع (أيضًا قوى الدين) يأتى فى مقدمة العمل التربوى والتعليمى. ومن خلال كونه عضواً نافعًا ينال الإنسان المتعلم أيضًا مكسبًا شخصيًا. وهناك جملة فى تعليمة من الدولة الوسطى تقول : "إن إلهة الكاتب على كتفه يوم مولده". وللمرء أن يوضح من خلال هذه الجملة أن إلهة السعادة تحدد سعادة طريق الحياة للطفل يوم مولده، عندما تحدد له مهنة الكاتب. وهنا يأتى توضيح أن إلهة السعادة خصيصى تشارك الإنسان لحظة أن يبدأ أن يكون كاتبًا. ومن الأفضل لحديثنا حول القدر فى مصر أن نؤجل استخدام هذه الجملة.

ويأتى فى النقاش القادم الحديث حول مصطلح "المعوج". وفى النصوص التى وصلت إلينا تظهر الكلمة لأول مرة فى الدولة الحديثة. وربما استخدمت هذه الكلمة

المعبرة قبل هذا: والأمر على الأقل عرفه بتاح حتب واستخدم للتلميذ الجيد كلمة "مستقيم" (مصدرالنص٦رقم و). وفى الغالب هذه الصورة إما فرع ينمو معوجًا ويلقى بعيدًا بلا استخدام (مصدرالنص رقم ٢٨ج) أو أيضًا جسم مولود كسيح (مصدرالنص رقم٤٣) فى استخدام لمعنى الفطرة الطبيعية التى تجعل تعليم الإنسان أمرًا لا سبيل إليه. وهذا يقوده إلى التسليم بالقدر وإلى الرأى القائل : "كل رجل مناسب لفطرته؛ غير عالم أو عالم فالأمر واحد. القدر والسعادة للشخصية ترسمهما كتابة الرب نفسه." (مصدرالنص رقم ٤٢و). وتتفق مع هذا أيضًا التعليمة التى تقول : "لا تجعل المعوج مستقيمًا. أنت تستطيع أن تفعل كل ما تريد، ولكن كل رجل يتربى طبقًا لفطرته الطبيعية مثل أى عضو فيه (مصدرالنص رقم٤٣)؛ ومؤلف هذه الجملة يريد أن يقول إنه كما لا يستطيع أن يقوم ساقًا معوجة فكذلك لا معنى لمحاولة أن يقوم معوج الفكر أو الخلق أو محاولة تعليمه. والمرء لا ينال شيئًا من "المعوج" كما أن المجداف المعوج لا ينفع فى التوجيه (مصدر النص رقم٣٧ ب). والتحذير ليس فقط من محاولات التعليم لمثل هذه الأمور التى لا نفع منها ولكن أيضًا من مجالستهم. "أفضل أن تصاحب عادلاً من أن تصاحب المعوج دائمًا" هكذا قيل فى الأسرة السادسة[٢٥].

ولكن هناك أقوال أخرى تأتى على عكس هذا. فهناك موضع فى نصنا رقم ٤٢ يهاجم فيه المؤلف هذه الأقوال بقوة ونقتبس رأيه حرفيًا: "احترس من أن تقول : كل رجل مناسب لفطرته...!" وفى هذا المعنى يقول نص: "افعل أفعال الحق: كن مستقيماً، لا معوجًا!" (مصدر النص رقم ٤٢أ). وهل يستطيع الإنسان أن يقاوم هذه الفكرة! هنا مثال يتحدث عن تعليم النفس : "كنت أنا شخصًا ربى فطرته الطبيعية مثل طفل تربى تحت يد والده" (مصدرالنص رقم١٥)[٢٦] ولهذا يمكن للمرء أن يلوم آخر: (أنت شخص يتبع فطرته الطبيعية)، أى رجل لم يتم تشكيله[٢٦أ].

وقبل أن نسلم بوجود مدرستين تربويتين مختلفتين علينا أن نأخذ فى الاعتبار فى الحكم هذه الأقوال المخالفة بشدة. وعلينا أن نأخذ فى الاعتبار العلاقة التى يأتى فيها

الكلام. فبلا شك كان المعلمون المصريون، وهذا تؤيده أقوال الاتجاه الأول، ييأسون فى كثير من الأحوال من النجاح بحيث يعرفون الحدود التى تحددها الطبيعة الفطرية التى تحدد مجهوداتهم: وإذا كان المعلمون يتحدثون فى هذا مع التلاميذ - باستثناء الاستياء الشديد فى النص ٣٧ - أم لا فهذا أمر آخر: فمن الطبيعى أن يعترض المعلمون بشدة رغم خبراتهم هذه ,إذا أراد التلميذ أن يعمل فى مهنة طبقًا لطبيعته الفطرية التى لا تتفق مع التعليم. ومقولة أن كل إنسان يتربى طبقًا لطبيعته كان لها فى فم التلاميذ وقعًا آخر، فجاءت من نبرة تختلف عما يقصده المعلم، ويبدو أنها لم تكن لديهم كلمة سيئة، بل يريدون لها معنى مختلفًا عندما يقولونها بأنفسهم. فالأمر مختلف عندما يرى معلم، كما وصف بتاح حتب، أنه لا فائدة من تعليم فتى سيئ منذ ميلاده فى الفكر والخلق، وعندما يقول التلميذ هذا عن نفسه، فالمقصود لا يكون سيئًا ولكن يتحدد بشكل آخر، ونظام الحياة فى مستقبل الفرد لا يتعلق بالعلم وعدم العلم. بل بالمهارة القدرية التى قد تأتى فى المهد مع الرضاعة (مصدرالنص رقم٤٢و). والمعلم كان يعبر بكل قوة ضد العبارة الأخيرة، إن قالها التلميذ. فالمعوج غير القابل بالفعل للتعليم يكون بالنسبة له فاشلاً (مصدرالنص ٢٨رقم ج٤ وللنهاية) وأيضًا قليل القيمة. ولكن كل شخص آخر ينكر عليه الحق فى التعلل بأن طبيعته الغريبة غير التقليدية غير مناسبة للتعليم.

وفى العصر المتأخر كان هناك تركيز قوى على موضوع الحرية الإلهية التى تمنح الإنسان الطاعة أو العناد، والتى يكون التعليم من خلال العمل ضدها بلا جدوى[٢٧]. والحق أيضًا أن هذا لا يتنافى مع الأمر بالتعليم. فبردية إنسنجر (مصدرالنص رقم٥٩ب) تقرب هذا الواجب بألفاظ قوية، وباهتمام من الابن وأيضًا من الأب الذى تتعلق سمعته الطيبة بهذا الأمر. وتجدر الإشارة بالنسبة لهذه التعاليم ذات الأسلوب القديم إلى بعض الأمور المميزة : "هناك أيضًا من لم يتعلم ولكنه يستطيع أن يعلم شخصًا آخر" معناه أنه ليس للمرء أن يحسب فى كل حالة أن التعليم الفاخر شرط

للحكمة. فهناك أيضاً استثناء الموهبة الفطرية أو تعليم النفس. وهناك تحذير أيضاً من التعميم : "هناك أيضاً من عرف التعليمة لكنه لا يفهم كيف يعيش بها" أى أن التعليم الفاخر بمفرده لا يضمن دائماً النجاح. ويستمر الكلام : "من يتلقَ التعليم فقط من أجل التعليم لا يعتبر ابناً حقيقياً". ونلاحظ هنا رفضاً للاستخدام المنفصل للتعاليم الكلاسيكية. وفى العموم فيما يعتبر مبدأ عاماً للتعامل فى الحياة بشكل سليم يعتبر رغم هذا الفصل بين الشروط السابقة أمراً لا يؤدى إلى النجاح، فخبرة الحياة تكمن فى هذه الشروط. ومما يميز الفكر المصرى أنه لا يعتمد على الجانب الفردى فى رفض عام لهذه التوجيهات وفى الضمير الفردى، بل تحديد القواعد القديمة، ويكتمل فقط من خلال النظر للاستثناءات. وهى من الرب : "يهب الرب الطفل، ويمنحه القلب والشخصية الجيدة" (كل شىء طبقاً للنص٥٩ب) والقلب والشخصية كما نقول فى تعبيرنا هما القدرة على التعليم وإرادتها. وكلا الأمرين، اللذين هما سبب نجاح العمل التعليمى، مردهما إلى الرب. ولا تأثير للإنسان فيهما. وبالنسبة لهذين الأمرين. اللذين يتعلق بهما مصير الإنسان، واللذين لهما وجود كبير فى الفهم المصرى، تحديدهما يكون من الرب فقط. وهنا تتضح حدود تعليم الإنسان : القلب والشخصية، أى العقل وإرادة الخير، هما شرطان للعمل التعليمى الناجح؛ ولكن هذا فقط فى يد الرب، وتكون محاولة الإنسان فيه من العبث.

فهل ابتعد رأى مؤلف التعليمة الديموطيقية عن آراء العصر الكلاسيكى الأقدم منه؟ بلا شك لا. فالأمر تماماً كحال بتاح حتب قبل ما يقرب من ٣٠٠٠ عام. فربما نجح فى أثناء ذلك فى الفصل بين الشرطين من حيث إيجاز المصطلح: فالمضمون الفكرى هنا كما هو هناك، وتتجاوب مع هذا تماماً تعاليم الدولة الحديثة.

فالفضيلة عند المصريين كانت فى الأساس يمكن تعليمها. ومن خلال هذه القناعة كان يأتى أدب الحكمة. وعرف المصريون عبر كل العصور الحدود التى تعرقل

المجهودات وهى قد تكون نقصًا عقلانيًا بلا مشاركة قلبية وقد تكون عيب الشخصية (المعوج). والحق أنهم عاتبوا الأبناء على هذا، إن تعلل الأبناء فى حالاتهم بهذه.

(د) الهدف من التربية والتعليم:

١- أسس عملية للحياة والقدوة بالمُثل الحياتية:

"قليلاً ما أخذ الفن المصرى بمبدأ الفن للفن، وقليلاً ما أخذ العمل الفنى بالاعتبار الخالص من كل غرض، وكذلك قليلاً ما عرف المعلمون التنظير الصرف للأخلاق. والنجاح كان تجربة من خلال مثال يحتذى به. وما كان يعلمه الحكيم لم يكن سوى مُثُل غير شاقة يجب على المرء أن يطيعها من خلال دافع داخلى يحثه على ذلك، دون النظر إلى النتائج ، وإن دعت الضرورة إلى الاستشهاد. لقد كان الأمر مجرد أسس عملية للحياة ووسائل نافعة ومنتقاة من خلالها يصل المرء إلى شىء فى الحياة." وتحدد هذه الكلمات عند بُوك de Buck[٢٨] أهداف التعليم المصرى من خلال تعاليم الحكماء بحيث لا يوجد أمامنا أفضل من أن نعتمد فيما هو قادم على مقولة بوك. ولن يكون الحديث عن التعليم المتخصص فى المدارس أول خطوة لتعليم الوظيفة. فما يهمنا من هذا التعليم المتخصص هو الوسيلة التعليمية التى تحدثنا عنها سابقًا. فمما يفهم من تلقاء نفسه أن المهارات والمعارف الضرورية للتدريب على المهنة من أهداف التعليم المتخصص. وما يهمنا الآن هو الأهداف الإنسانية للتعليم المصرى.

وهذا يتضمن أيضًا التقدم المهنى إن كان لا يتحدد من خلال الفنيات العلمية كالقراءة والكتابة والحساب واللغات الأجنبية، ولكن إن تحدد من خلال السلوك السليم مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين، من خلال الأدب والتواضع وأيضًا آداب المائدة. فالثقافة تعبر أيضًا عن التقدم المهنى والاجتماعى : "الابن المطيع تسير أحواله جيدة عندما يسمع. وينال فى الكبر مكانة رفيعة" (مصدر النص رقم ٦ك)، هكذا قال بتاح

حتب. لقد أراد أن "يعلم غير المتعلم. ويعرفه الحوار الجيد. وأن تكون تعاليمه مفيدة لمن يطيع. وضارة لمن يتجاوزها"(مصدرالنص رقم ٦ج). فالتلميذ عليه أن يبدأ بالتعاليم، وإن سار عليها طوال حياته، كما قال كاجمنى، فسينال التقدم (مصدرالنص رقم ٥). فلا بد للتعليمة أن تسير للفتى فى اللحم والدم (مصدر النص رقم ٦ل). "إن التساؤل عن النفع لا يتم تجنبه بتخوف، بل هو علامة ضرورية للحكمة بأنها نافعة : إنها ليست استغفاراً، بل أداة يطلب من خلالها المرء أن تكون نافعة. فإن وجد المنتفع فيها المنفعة فهذا يعطيها طابعًا بأنها حكمة حقيقية"[٢٩]. فعلى الحياة ربى المصرى النشء، على الأقل إن كان له على قدر الإمكان نصيب فى التعليم الأسمى الذى يصل تأثيره إلى مدى بعيد[٣٠]؛ لقد وضع النشء على "طريق الحياة"، الذى كان غالبًا يوصف بانه خالد. وسنتحدث لاحقًا عن كلمة (الطريق)، وعلينا أن نتناول أولاً موضوع ما هذه (الحياة).

وبالتأكيد هذه الحياة لا تقف موقف النقيض من المدرسة فى المفهوم اللاتينى: (لم نكن تلاميذ نتعلم طرق الحياة ولكن سنكا Senca من خلال رسائله علمنا طرقها التى لم نتعلمها كتلاميذ (epist 106)) ولا يستطيع المرء أن يوجه اللوم للمدرسة المصرية عن البعد عن الحياة. حتى إن كان هناك آثار موروثة فى الدولة الوسطى لتعليم المبتدئين[٣١]. ولكن الحياة فى علاقتها بالتعليمة تأتى فى مفهوم (المباركة). وبهذا علينا أن نأخذ فى الاعتبار أن المصريين لم يفهموا من الحياة الوضع بين الميلاد والموت. ولكن هى حالة يهددها الموت ولا تنتهى به[٣٢]. فالحياة عند المصريين كانت مصطلحًا بارزًا دينيًا، لا مصطلح علم الأحياء. وهذا يتضح على وجه الخصوص من موضع فى بردية بيتى Beatty (مصدر النص رقم ٤٢ج)، حيث يتم الفوز، الذى يناله الحكماء من حكمتهم، لقيم دينية وبفوز فى الحياة الأخرى. وهناك نص مدرسى لطيف يقول : "إن فن الكتابة، لمن يجيده، نافع أكثر من أى منصب، وأطيب من الخبز والجعة. أطيب من الثياب والدهان. يجلب السعادة أكثر من ميراث فى مصر وأكثر من مقبرة فى الغرب"

(مصدر النص رقم ٣٩أ) و"ستجد هذه التعاليم أنفع من (حياة غنية بـ) الخبز والجعة" (مصدرالنص السابق)، نفس هذا المفهوم يأتى بوضوح فى بردية بيتى الرابعة. ونفس الأمر يأتى فى تعاليم خيتى فى مفهوم التعليم فى موضع للأسف لم يصل فى شكل سليم : "نافع هو اليوم فى المدرسة. والعمل الذى يتم فيها ينال الخلود مثل (؟) الجبال" (مصدرالنص رقم١٢ج). على أية حال المقصود هنا أكثر من الخير الدنيوى المادى، فهو فى الاعتبار بالفعل بركة دينية.

وتقترب منا تصورات مصرية تتغير بشكل مميز بين النفع المادى من خلال المرتب المرتفع والوضع المريح وبين البركة الدينية، هذا إن أخذنا فى الاعتبار المقولة المتكررة المشاد بها للتعاليم التى تمكن التلميذ من التفريق بين الجيد والسيئ (على سبيل المثال النص٤٤)، حيث يفهم من هذين المصطلحين معنى أوسع من المعنى الأخلاقى الضيق : صحيح أنهما يضمان الفضيلة والمعصية لكن يقصدان النافع والضار، والخاطئ والمصيب[٣٣]. وهذا واضح فى وصف بتاح حتب السابق للأحمق الذى لا يقبل التعاليم : "لكن الأحمق الذى لا يطيع لا يستطيع أن ينال شيئًا؛ لأنه يرى الحكماء جهلاء والنافع ضارًا؛ إنه يفعل ما يدينه الناس، لدرجة أنه يتعرض للوم يوميًا؛ إنه يعيش على ما يميت الناس، خبزه الجريمة (موت المرء من خلاله، كما يقول الدين)" (مصدرالنص رقم ٦ى). ولم تكن هذه القناعات عالقة الجذور فقط بطبقة قادة الفكر، ولكن عالقة الجذور أيضًا بدوائر البسطاء من عمال المقابر الملكية، فهناك وصف رَجلٍ لنفسه من دير المدينة ويعترف بالمعصية : "(لقد كنت) غير عارف وغير عاقل: كنت لا أعرف الجيد من السيئ" وقد تتشابه هذه المقولة قليلة الحيلة بالنص ٤٤ . على أية حال فغير المتعلم معرض بسهولة للوقوع فى المعصية.

وخلفية هذا المفهوم المميز هى الإيمان بالإلهة ماعت Maat، التى جسّدت النظام الحقيقى الإلهى الذى يحقق العدل للكون وأيضًا للإنسان والذى يحقق الوحدة المعنوية بينهما. من يتعامل بمبدئها يفوز فى الدنيا بالسعادة والوجاهة، وفى المقابل من

يعارضها أحمق، حتمًا سيفشل[٣٤]. فالدنيا عند المصريين لا تنفصل عن الآخرة فلم يفرقوا بين العقل والجسد ، بين مملكة السماء بعد الموت والحياة الفانية. لهذا فإن اتباع التعاليم الحكمية يساعد، طبقًا لمشيئة الرب، على أداء أمر ماعت Maat، وهذا يؤتى ثماره فى الدنيا كما فى الآخرة.

"أريد أن أكرر مرة أخرى أنه من الخطأ أن نفصل بين الدافع الدينى والدافع الدنيوى. فهما لا يناقض أحدهما الآخر: الاثنان وجهان لنفس الشيء (الجانب الداخلى والجانب الخارجي، إن أراد المرء). وغير فكرة: (ارتكاب المعصية من غير الحكمة) عرفت الدولة الوسطى على سبيل المثال فكرة أخرى كما قال أمنموبى إن الرب يكره المعصية. ولم يشعر المصرى بتناقض بين الوجود الاسمى والوجود الدنيوى بل تطور بين الاثنين. فلم تنفصل الفكرتان إحداهما عن الأخرى فى العصر الأقدم أو فى العصر الحديث"[٣٥]. وسنوضح المقولة – تتبعًا أيضًا لبوك – مرة أخرى فى مثال. وحتى آداب المائدة، التى لعبت دورًا حقيقيًا فى التعاليم المصرية القديمة، لم يقصد بها النفعية المادية، ولكن كانت على أساس دينى.

"إذا كنت ضيفًا على مائدة من هو أعلى منك مقامًا

فخذ ما يعطيك عندما يقدمه لك .

انظر فقط إلى ما هو موضوع أمامك .

لا تتكلم قبل أن يوجه إليك الكلام ،

لأن المرء لا يعرف ما قد لا يعجبه .

ولكن تكلم عندما يُطلب منك الكلام ،

وما تقوله ينبغى أن يكون مقبولاً عنده .

اضحك فقط عندما يضحك ، فذلك سيسره كثيرا .

فإذا جلس شخص مضيف من كبار القوم إلى المائدة،

فإنه سيتصرف طبقًا لتوجيهات (كا) ئه.(*)

وسيعطى من له حظوة لديه.

إنها (كا)ئه التى تبسط يده (بسخاء).

وأيضًا أكل الخبز ليس سوى محصلة يعدها الإله؛

وجاهل (ذلك الذى لم ينل حظا من التعليم) ويشكو من ذلك"[٣٦].

"يريد المؤلف أن يقول: هدئ من روعك إن فَضّل مضيف للمائدة عليك آخر؛ فالرب يريد ذلك. وبالنسبة لنا هناك فرق أساسى بين النهاية التقية وبين النصيحة التى فى البداية التى تفهم الإنسان والسامية نوعًا ما. ولقد رأى بتاح حتب شيئًا آخر. فبالنسبة له يجب على المطيع أن يهتم بالآداب العامة لمثل هذه المناسبة وأن تكون أكثر من متعة سطحية. وأيضًا هذه الصيغ القوية المطروحة هى وحى القانون الذى وضعه الرب لحياة الإنسان"[٣٧].

وبهذا تتضمن صور المُثل، التى وضعها المعلم للناشئ، كل نواحى الحياة، بداية مما نسميه جوانب بسيطة، مثل آداب المائدة والتصرف مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين وآداب التحية والصبر أمام غرفة استقبال لموظف كبير. مرورًا بما نسميه الفضيلة الأخلاقية، مثل حب الحكمة والعزة والتواضع والرحمة واللياقة والأدب إلى أم الفضائل الإلهية وهى القبول المطمئن للدنيا ومتاعبها وهى ما يسميه المصرى "السكوت المشروع أو الصمت".

(*) -كلمة فرعونية تعنى الروح التى توجه سلوك الإنسان (المراجع)

والنقطة الحاسمة بالنسبة لنا هى الشىء الذى كان أولاً غامضًا وأصبح مفهومًا وهو الصورة الإنسانية المصرية التى تربى عليها النشء والتى تشتمل على كل جوانب الحياة، وهى أيضًا التقاليد والعرف وقواعد المقابلة وهى أشياء مفهوم أن واضعها هو الرب، والفشل لمن يخالف هذه الأمور، كما أن الفشل طبقًا لإرادة الرب لمن يجمع الكنوز من حرام. وهذه المجالات للنظام الإنسانى وللقانون الغيبى التى فى حسنا منفصلة، كانت وحدة غير منفصلة فى التعاليم الأقدم كما فى التعاليم الحديثة والتعاليم الأحدث. فللمصرى تتطابق مبادئ الحياة ومُثل الحياة مثل التقدم المهنى والنجاح الاجتماعى والبركة الدينية.

٢- المضمون المادى للمُثل التعليمية:

يعد هذا الأمر خارجًا عن إطار بحثنًا، وليس فى قصدنا - كما ليس فى إمكانيتنا - أن نعرض هنا صورة تفصيلية للمُثل التى كانت أساس التعاليم التربوية المصرية. ولقد قدمنا جزءًا منها فى التمهيد[٣٨] وجزءًا كقائمة مختصرة لمثل هذه الفضائل اعتمادًا على دى بوك. ومع هذا فمما لا بد منه أن نقدم صورة على الأقل مختصرة عن المُثل التعليمية المصرية. والحق أن هذه المُثل فى داخلها تغيرت من حين لآخر فى نبراتها، ففى بعض الأوقات تأتى فى المقدمة فضائل خدمة الملك والدولة، وفى فترات أخرى يكون التركيز شديدًا على الفردية التى تأتى فى شكل دينى مباشر، أو تضع قيمة كبيرة للعلاقة الاجتماعية الرحيمة. ولا يمكننا أن نتعقب هذه الأنواع، ولا يتوافر أكثر من هذا. ولقد كان لدى المصريين مخزون ثابت من الأشكال لتسجيل هذه المُثل الإنسانية. ويظهر التركيز لهذه الفضائل أحيانًا فى كتابة جديدة لصياغات دقيقة وقليلاً فى فتح جوانب جديدة؛ ولكنها غالبًا تكون واضحة فى عبارات تقليدية. وتكفى فى هذه العلاقة صورة عامة دون النظر إلى هذه الأنواع التاريخية[٣٩].

وجاء التعبير الأنسب والأروع للفكرة المحورية أولاً فى الدولة الحديثة : "المنصت حق الإنصات". وعلاقة الصمت هذه ترجمها فولتن Volten بالتقريب إلى النظام الإلهى الصحيح وإلى التحكم العادل فى النفس، وهو ما تعطيه كلمة "عادل" (ماع) Maa، بغض النظر عن السمة الغيبية. وهذا التصور يمكننا أن نراه من خلال مواقف كثيرة جداً. فعلى المرء أن يكون "هادئًا وراضيًا"، راضيًا عن الحياة كما هى مقسومة. ولهذا من الضرورى أن يتحكم فى غضبه وعكس الساكت هو "المندفع" والمتسكع والذى لا يُتحكم فيه. والغضب الهادئ (أى المُتحكم فيه) يكون من خلال الجسد الهادئ طبقًا لما يتمناه القلب فى منزل السيد أو الكاتب (= الموظف)، والظاهر أن المقصود بالجسد الغرائز والانفعالات. فعلى المرء أن (يخفى) قلبه، أى يتحكم فيه، وألا يكون بلسان نزق؛ وأفكار الجسد (وهى الانفعالات) على المرء أن يخفيها (أو يتحكم فيها) وأن يجعل قلبه رزينًا وألا يجعله على لسان نزق[٤٠٧]. والتعبير المتكرر كثيراً لهذا الأمر هو "من لا يتمالك قلبه (أو نفسه)" وكما نقول فى تعبيرنا (من يتحكم فى نفسه). وهكذا تأتى أمامنا الصورة المُثلى للمصرى : الهادئ، الخالى من المغالاة والتسرع، والمُتحكم فيه والمتواضع. ومثل هذه السجايا يأتى الصبر، فهو أمر يُنصح به فى الكلام وأيضًا فى الاستماع إلى آخر. فلقد عرف المصريون أن الاستماع فن ممدوح. فالصياغة كانت تأتى "للمستمع الجيد والمتحدث اللبق". وبصفة خاصة كان المدح لهذه الفضيلة عند أحد المصريين، حيث لعب الاستماع للشكوى دوراً كبيراً. فقد كان مهمًا لديه أن يسمع وألا يمنع الشاكى من الكلام حتى "يزيح همومه عن جسده" لأنه من المهم لديه أن يخفف عن قلبه أكثر من أن يستجيب لطلبه. ونجد "الاعتناء بما يقال للمرء" فضيلة متكررة، كما كان فى هذا المثال التوجيه للرئيس قبل كل شىء. والوجه الآخر للصمت هو الكتمان، الذى كان يمتدح بانتظام. "الذى يغلق جسده على ما رآه ويغلق فمه على ما سمع"، هكذا تقول مقولة من الأقوال المختلفة المتعلقة بهذا. "الذى يصون السر، بحيث يحكى له الآخرون الأسرار بقلب مفتوح".

ونأتى الآن إلى المجال الاجتماعى، أى العلاقات بين الناس. وهنا تأتى النصيحة بالتعامل على أن الإنسان لا ينال السعادة وحده، ولكن يشاركه الآخرون هذه السعادة. ويجب على المرء أن يكون "ودودًا مع كل شخص، وألا يكون عنيدًا"، وألا يغتاب أحدًا، وبالأخص لا يشى على أحد عند الرئيس، ولقد حذرت جميع عصور الحكمة المصرية من هذا العيب. وكان من الحكمة أن "يُنقذِ الضعيف ويأخذ حقه من القوى"؛ وأفضل مثال لهذا هو المجموعتان الضعيفتان وهما مجموعة الأرامل حيث ينوب البار مكان أزواجهن، ومجموعة اليتامى حيث ينوب مكان آبائهم. فالمرء يضع على الطريق الصحيح من ضل الطريق، وييسر عبور الماء لمن لا مركب له، مجانًا إن دعت الضرورة. والمقصود بمثل هذه الصيغ هو التعامل الاجتماعى العام مع الضعفاء: فالمصريون لم يحبوا التوجيه العام، لكنهم صاغوا صورًا مميزة وحكمًا من حالات فردية خاصة أصبحت فيما بعد عامة. وهناك مجموعة أخرى ممن لا حيلة لهم وهم مجموعة الموتى الذين قيل عنهم إن على المرء أن يدفنهم. وأمام القضاء اهتم المصرى بمن لا حيلة له إن جاء الدور على قضيته ودخل شاهده. فالتصرف بحياد كان أمرًا يطالب به دائمًا: فعلى المرء ألا يجعل فرقًا بين الكبير والصغير (أو بين المعروف والمجهول)، وعلى حكمة أن يأتى منزهًا عن الرشوة عادلاً. وكان التحذير خاصًا من البخل ومن الحرص المبالغ فيه على جمع المال. "لا تكن نهمًا إلى ما فى يد الرجل البسيط، لا تكن جائعًا إلى خبزه" ويركز هذا الأمر على الحالة الصارخة عندما يحسد المرء الفقير على ما فى يده، ولكن التحذير هنا فى صياغة عامة. ولكن على الجانب الآخر كان أيضًا من الخطأ على المرء أن يتقشف ويحرم جسده من النعمة (أو "يصغر الروح" كما يقول المصرى). وعلى المرء أن يشبع قلبه، ولكن بلا فسق : "لم أسكر، (ولهذا؟) لم يكن قلبى كثير النسيان" والإحسان والتصديق كانا فى كل عصر فضيلتين تنبعان من التعاطف. ولكن كان هذا الشعور بالتعاطف يتحول إلى فعل، فقد قال أحد أمراء الأقاليم : "لقد كان عندى عطف لمن لا حيلة له حتى أصبحت مدينتى فى شبع" ومن جديد يأتى ذكر الحالات فى الأساس بدلاً

من ذكر المبدأ : "لقد أعطيت الخبز للجياع، والثوب للعراة، والماء للعطشى." فالكرم كان يأتى فى كل أنواع المدح. ويتعلق بهذا أيضًا الضيافة التى نالت عند القدماء مكانة خاصة، لأنه لم يكن هناك فنادق. والمعنى الرفيع كان أن يتعامل المصرى بكرم الضيافة أيضًا مع عدوه[٤١]. وإلى جانب الضيافة كان من الفضائل أن يكون المرء اجتماعيًا : على أن يتجنب الصحبة السيئة والصاحب حاد الطباع والصاحب المشاكس.

وكان ينصح وبشكل ملح فى صياغات مختلفة بألا يعادى المرء أحداً (وأن يكون "بوجه ودود ضاحك مع كل شخص") وإذا كان هناك خصام فعليه أن يتصالح سريعاً. ولدينا هنا صياغتان تناسب كل واحدة منهما الأخرى : "منذ ميلادى لم أترك أحداً ينام غاضبًا بسبب شىء منى" و"لم أنم وأنا غاضب من أحد."

وفى مختلف الأزمنة والمجالات كانت الصياغات العامة موجودة حتى إن لم تأتِ فى شكل مجرد: "لقد كنت أفعل كل ما يحبه الناس، وكل ما تمتدحه الآلهة"، هكذا قيل فى إحدى السير الذاتية حيث جاء الجزء الأول يشكل العلاقة الاجتماعية والجزء الثانى خدمة الملك. وفى مرة أخرى : "محترمًا مع الأبوين والإخوة والأخوات والأصدقاء والزملاء". أو فى جانبين آخرين مكملين أيضًا فى تنظيم العلاقة بالغير : "كبير فى الاحترام، غنى فى المودة."

وهناك جانب آخر لهذه المُثل للإنسان المستقر الجيد الموثوق به الهادئ : والمعتمد عليه ألا وهو شدة الحماس المندفع لا الاجتهاد، فالاجتهاد هبة إلهية ولم يكن فقط لفعل الخير وخدمة الملك والإله وأداء الأمر، ولكن أيضًا ضد الشر. فعلى المرء أن لا يكون رحيمًا مع السيئ. والغضب أيضًا نال مكانًا شرعيًا عند المصريين وكان يمتدح، هذا إن تعلق الحديث بالخلاف فى الرأى[٤٢]، فكان على المرء أن يعرف ما هو الشىء الذى يغضب لأجله[٤٣].

ولكن هذه المُثل كانت تقصد بشكل كبير فى الحياة؛ فلقد قلنا إن الحكمة نجاحها طبقًا للمفهوم المصرى يأتى من التجربة. واستخدم المصريون لهذا المعنى كلمة (منخ) Mnh وهى كلمة ليس لها مرادف منفرد فى اللغة الألمانية، ولكن مرادفها فى الإنجليزية الأمريكية هو (فعال efficient). ويقصد بها الواقعية العامة للحياة والمخالطة الناجحة للناس بمختلف فئاتهم، والنجاح فى العمل والحل السليم للمشكلات بمختلف أنواعها، والخطط السليمة والنصائح والاجتهاد الحاسم فى حضور البديهة. وجعل المرء هكذا كان هو الهدف عند المصرى الذى تَرَبَّت عليه الأطفال بوصفه واجبًا جاداً. ويعبر. إ. أوتو E. Otto عن "أساس مُثل الحياة المصرية" قائلا : "كان المرء يتعامل بالتعامل الذى يمدحه الناس؛ والتصرف السليم تجاه الرئيس وتجاه الدين كان القيمة الأخلاقية الحاسمة للإنسان؛ باختصار، فالأخلاق ومطالبها تتحدد من المطالب التى تضعها العلاقة بين الإنسان والإنسان الآخر فى تفصيل وفى انسيابية[٤٤]".

ولا يمكننا أن ننهى هذا الوصف القصير للمُثل التعليمية دون أن نذكر كلمة أمنموبى فى هذا الصدد .

"الأحمق فى المعبد مثل شجرة تنبت فى أرض خلاء جرداء .

وسرعان ما تفقد أوراقها فى لحظة ،

وتجد نهايتها فى ترسانة السفن ؛

أو يحرفها التيار بعيداً ،

وتكون النار كفنها .

ويبقى الصامت الحق بمنأى عن هذا .

إنه مثل شجرة نمت وكبرت فى الحديقة ؛

تُزهر ويتضاعف ثمرها؛

وتقف شامخة أمام سيدها وصاحبها،

ثمرتها حلوة وظلها ظليل ووارف.

ونهايتها (الطبيعية) تكون فى الحديقة." (مصدر النص رقم ٥١ ج).

والتحكم فى النفس كان سمة مميزة لهذا "الصامت". فهو فقط تعبير للتحكم الداخلى والتحكم فى النفس هذا هو قول "نعم" للحياة ما دام الرب هو الذى نظمها. وليس المقصود هنا الصبر؛ ولقد رأينا الأمور الخاطئة مثل الظلم كانت تُواجه؛ فعلى الإنسان أن يعرف أين يتكلم ومتى يسكت؛ فهو لا يكون ساكتًا من أجل جائزة، ولكن الساكت الحق هو الذى يتقبل بهدوء وبرضا نظام الرب فى العالم وما كتبه له الرب والقدر وهو الذى يواجه المشاغبين ضد النظام. ومثل هذا الاتجاه لا يمنع السعادة الداخلية، بل يعطى افتراضًا لكل تصرف سليم : "لقد كنت شخصًا علم قلبه أن يكون سعيداً" (مصدرالنص رقم ١٩د٢).

وما كان للتأهيل لمثل هذه المُثل أن يأتى فى أخلاق ذات طابع نفعى. ووصف الصور الإنسانية المصرية بأنها مُثل عليا للموظف هو حصر لا مبرر له. صحيح أن أعطى المَثَل الذى يحتذى به لكل مصرى[٤٥]، لكنه مثل طبقة المفكرين. أما "الصمت المشروع " فهو هدف تعليمى ذو طابع غيبى وهو متأصل فى الإخلاص الدينى لكافة الشعب المصرى، لقد كان مثلاً إن لم يكن الوحيد فهو المحورى وجاء فى تبسيط رائع.

٣- الطريق الخالى من الألم، والدفاع الواقى:

والآن كيف كانت التعاليم المطروحة على التلاميذ تجعل الشاب مثل هذا الصامت؟ كيف كانت تؤثر التعاليم، وكيف كانت تتحول المبادئ البارزة إلى معاملات عند الكبر؟

وبالنسبة لسلوك الحياة الذى قدمته التعاليم فالصورة الراسخة المذكورة وجدها المصرى فى "طريق الحياة". والأمر يختلف عن طريقنا نحن فى الحياة؛ ولقد تحدثنا عن المعنى الشامل لمعنى الحياة[٤٦]. وطريق الحياة هذا يقصد به السلوك السليم فى الحياة؛ وهو يعرض للإنسان الذى يسمع التعاليم. والصورة المستخدمة توضح أن المعلمين كانوا "يضعون الناشئ على طريق الحياة" (مصدر النص رقم ١٢هـ)[٤٧]، والطريق يتشابه مع "طريق الرب" (النص السابق)[٤٨]. وتركيب هذه الكلمة منذ الدولة الوسطى متكررًا فى علاقات مختلفة: أحيانًا يريد المعلم أن يعرض هذا الطريق أمام التلاميذ من خلال الحكمة (مصدرالنص رقم٤٤؛ رقم ٤٢و)، وأحيانًا يضع الناشئ على هذا الطريق (مصدرالنص رقم٥١أ)، وأحيانًا يكرر أنه صار بنفسه على هذا الطريق وذاق النجاح، وهو الآن يريد أن يرشد غيره أيضًا إلى هذا الطريق (مصدرالنص ٥٥رقم أ، ب). ولكن الحكمة والإرشاد وحدهما يمكن أن يجد التلميذ فيهما طريق الحياة[٤٩]. وهذا الطريق هو طريق الآداب اليومية[٥٠]. وهو أمر يشاهد وقابل للتعلم. والقواعد التى كانت توضع للطريق كانت تأتى غالبًا فى شكل توجيهات عامة بهدف بارز، ومن خلال مثل هذه العلاقة تصبح الحياة لطيفة ويحدث أيضًا التقدم المهنى؛ ولقد رأينا أن القناعة بوحدة العالم وبتأثيرات طاعة الرب فى الحياة الدنيا كما فى الآخرة كانت شيئًا أساسيًا. وأحيانًا كانت المعارف الفنية المتخصصة أو السلوك المهنى الصِرف يستخدم لهذا المصطلح[٥١]. ويلخص كورويير **Couroyer** معنى هذا المصطلح فى الجمل التالية التى عُدلت بشكل لا يختلف عما قاله : "كان التعليم عند المصريين يرشد إلى الطريق الصحيح ويعلم الطريق الذى يوصل للنجاة من المحن. فقد كان المصريون القدماء يضعون أمامهم هذه الأهداف ولذلك كانوا ينجحون"[٥٢].

"إننى أنشر التعاليم أمامك، وأدلك على طريق الحياة، إننى أضعك على الطريق الخالى من الألم، والدفاع الواقى (ضد) التمساح؛ (إننى أعطيك) الدفء الحسن والمحبب، الظل فى القيظ. اتبع هذا حتى يتم العثور على اسمك (أى عند الترقيات)،

وتصل إلى الغرب" (مصدرالنص رقم٤٢و). ووفرة الصور التى تتحدث عن نفس الشيء تجعل المقصود واضحًا جدًا. إنه الحديث عن "طريق الحياة" الذى هو فى نفس الوقت "طريق خالٍ من الألم"؛ ويسمى الدفاع الواقى الذى جاء فى نصنا هذا ضد التمساح وفى موضع آخر ضد الطوفان الشديد (مصدرالنص رقم ٤٤)، بينما سمته التعاليم فى موضع ثالث "سدًا منيعًا قويًا" وسور حصن ضد الأعداء. والأمر يعطى الدفء لمن يتبع هذه النصائح، وفى نفس الوقت يعطى الظل فى القيظ المصرى. وهذه الصور المكتوبة بشكل رائع تعود بالنجاح المهنى والسعادة. ويمكننا هنا أن نسرد فقط جزءًا من الصور التى تتبدل دائمًا والتى استخدمها المصريون لهذا التصور المحورى. ومرادف الطريق هو الوادى الطبيعى الطويل الضيق للنهر، والنهر (على سبيل المثال النص ٥٥ب)[٥٣].

ويقصد أيضًا بكلمة "الحياة" البركة والخلاص اللذين يقود إليهما الطريق وهذا الطريق الذى يمكن تعلمه ليس طريق الضمير الشخصى ولا طريق التدبير الشخصى. فهذا الطريق يحاط يمينًا ويسارًا بالتعاليم الحكمية من خلال لوح الحلال والحرام. وكان التلميذ يتعامل أولاً مع هذا اللوح عن طريق الحفظ. ويقول والد مرى كارع **Merik-arê** فى نهاية تعاليمة : "انظر! لقد قلت لك أفضل ما فى داخلى، اجعله أمامك قاعدة قوية" (مصدرالنص رقم ٨ ج)، وتقود حكم بتاح حتب (الابن) حتى الكبر (مصدرالنص رقم٦ح). وقد كانت هناك صورة غالبة للمصرى : فالحكم كان على التلميذ أن "يحفظها فى صندوق جسمه" ككنز حياة (مصدرالنص رقم ٥١ب). وهذا يجعلنا نفهم الطلب المدوى الغريب : "كن صندوق كتب"(النص٤٤). وكان على ذاكرة التلميذ أن تمتلئ بمثل هذه الأقوال الحكمية. ففى المواقف الصعبة للحياة لا يسأل ضميره الذى يتوخى الصمت مباشرة فى مثل هذه الأحوال والذى يتعكر بسبب الانفعالات، وأيضًا لا يحتاج أن يفكر فى مسألة من أجل ماذا وضد ماذا، فهذا يفسد النقطة الأساسية للتعامل الشجاع ويعرقل الفعل من خلال الشك، وهو لا يجد الحل من نفسه، فنقول من جديد :

إنه ينظر فقط إلى اللوح الذى حفظه فى الصغر، يتذكر حكم أبيه أو معلمه. وبشكل معصوم من الخطأ يتعامل بالسبيل الصحيح. فلا يقع فريسة للتمساح الذى يتربص بمن يخطأ كما يفعل عمعم الذى يبتلع المذنب فى محكمة الموت. من يعرف هذا الطريق، من يتعلمه هو "الذى يعلم"(٥٤).

وبعد كل ما قلناه عن الأساس الدينى للنظرة المصرية إلى الحياة لا عجب لدينا أن نسمى هذا الطريق أيضًا "طريق الرب" (مصدرالنص رقم١٢هـ، ورقم ٢٨ ج٣). فهذا الطريق يقود فى النهاية إليه وإلى بركته. وعند بادى أوزير قيل صراحة إن من يتبع هذا الطريق ينال فى النهاية الدفن الجميل فى مزاره، أى ينال الحياة المباركة بعد الموت. وفى الكتابات ذات الدلالة الكبيرة لهذه المقبرة توجد صورة أخرى لهذا الطريق. فبادى أوزير ينصح من يأتى بعده ويقرأ كتاباته بقاعدة فى الحياة : "المقرب من الرب هو من يغلق قلبه على طريقه (أى طريق الرب). هذا مبدأ عليك أن تعتمد عليه" (النص٥٥أ). والكلمة التى ترجمناها(٥٥) بكلمة مبدأ هى فى الحقيقة "تل أوهضبة"؛ والمقصود القطعة الراسخة من الأرض التى تكون مكانًا آمنا فى الفيضان. ولقد جاء هذا فى أساطير الخَلْق المصرية، مما يعطى هذه الكلمة المعنى المقصود بمصطلح المبدأ (principium).

ويكاد المصرى لا يتحدث عن الطريق الآخر، وهو الطريق السيئ. والسبب فى هذا هو خجله، وأن الكلام بالنسبة له عن هذا الطريق سلبى وخطر. وهذا أعطاه واقعية. وعلى أية حال وصف بتاح حتب حظ هذا الأحمق دون أن يستخدم صورة هذا الطريق، ولقد تحدثنا بالفعل(٥٦) عن هذه الفقرة (مصدر النص رقم٦ ى). وفى موضع آخر نجد أوصافًا تفصيلية للطريق الخطر والطريق الضيق والطريق السيئ. هذا فيما يسمى بكتب العالم الآخر. ولكن علينا أن نمنع أنفسنا من الاقتراب من الارتباط النفسى للطريق السليم لسلوك الحياة. فهذه الشروح لا تعطى شيئًا لما نهتم به من تساؤلات حول السلوك السليم للحياة(٥٧).

و"طريق الحياة" هو كل سلوك يقود إلى الحياة فى توافق مع إرادة الرب، فهو الطريق الجميل، طريق الرب (مصدرالنص رقم ٥٧). من يتعامل بهذا الطريق يصبح محترمًا أمام الناس وأمام الرب وينال النجاح فى الحياة والعمل، ويصبح غنيًا، ويكون له أبناء كثيرون يزورون مقبرته ويهتمون بخدمته الجنائزية.

وفى عصر العمارنة، وإن لم يكن الأمر جديداً[٥٨]. كان الحديث موجوداً عن طريق الحياة هذا بشكل يلائم بالفعل الفكر الخاص لهذه الحقبة الثورية فى مفهوم متغير، فهناك ربى الملك بتعاليمه أهل البلاط. صحيح أن التعبير لم يكن جديداً فى مصر (مصدرالنص رقم٢٠د، و،ز) لكنه نال فى عصر العمارنة معنى جانبيًا خطيراً على خلفية الأحداث، حيث جاء فى المقدمة بشكل غير مقبول الجانب المادى لمكافأة الملك للموظفين الخاضعين له؛ ولقد تحدثنا عن هذا سابقًا[٥٩] (قارن مصدر النص رقم ٢٩). والعلاقة بمنحة الملك جاءت هنا مباشرة وعلى الأخص بشكل دقيق حيث الجانب العقائدى للتعليم جاء أقوى من التركيز على الجانب الأخلاقى. ولكن فى الأساس التركيز على التطور الدنيوى للتصرف السليم وسلوك الحياة السليم، وتغير فقط محتوى التعاليم.

وطريق الوسطية هذا، بغض النظر عن الأحداث العابرة فى عصر العمارنة، هو طريق الاعتدال والوسطية. ولقد رفض بتاح حتب هذه الوسطية حيث قال : "إذا بعث شخص عظيم شخصًا إلى عظيم آخر فعلى المبعوث أن ينقل الرسالة بشكل حرفى"؛ ولكن على أية حال على الكلمات أن تقال بعيداً عن المزاج السيئ وأن تقال"بهدوء" كما يقول المصرى، ولهذا من الأفضل ألا تأتى الكلمات بشكل حرفى كى لا يحدث شقاق بين صاحب الرسالة والمرسل إليه. "التزم الحقيقة ولا تتجاوزها" (مصدرالنص رقم ٦هـ). ويرى كاجمنى الأمر بشكل عام تمامًا : "اتبعوا كل ما أوردته فى هذا الكتاب طبقًا لما قلته، لا تحيدوا عما فيه" (مصدرالنص رقم٥). والتعليمة الحكمية الديموطيقية توضح أن الطريق السليم هو الوسطية بين نقيضين. ولقد وضح فولتن

Volten هذه الأفكار فى نص كما يلى[٦٠] : "الفضيلة طريق وسط بين نقيضين. فليس للمرء أن يثرثر، ولكن أيضًا ليس له أن يسكت مثل الغبى، فمن السيئ أن يكون المرء مبذرًا كما من السيئ أن يكون بخيلاً... والطريقة السليمة للاستمتاع بالحياة هى بعيدة عن البخل والتقشف كما أنها بعيدة عن التبذير والبذخ." ثم يذكر فولتن أمثلة كثيرة للتصرف بالوسطية التى جاءت فى التعاليم القديمة بشكل صريح، لكنها جاءت فى هذه التعليمة الديموطيقية المتأخرة بشكل واضح بارز، فلقد كان المصرى هو رجل التصرف الذى يرفض المغالاة، وهذا يشمل مثال الإنسان الصامت ، الذى يبتعد عن التقشف.

(هـ) التفويضات المنوطة بالتربية والتعليم:

١- السلطة:

اعتمد المصريون على الادعاء المطلق للسلطة. وليس من شك فى تَحَمُّل صحة ما تعرضه السلطة. وسنتعرض للنقطة الكبيرة التى وردت فى خاتمة آنى[٦١]. والصياغة هذه لا تأتى فقط فى النصوص المدرسية فى الكتابات ضعيفة المستوى للموظفين المعلمين فى الدولة الحديثة، ولكن نفس الأمر فى التعاليم الحكمية الرفيعة من الدولة القديمة وحتى العصر المتأخر. والتعاليم المنفصلة كانت تأتى كحكم ونواهٍ. وغالبًا كان يشار إلى اتباع المعاملات السليمة كما يشار إلى اتباع المعاملات المضرة الخاطئة، وهذا لا يعطى مبررا ُلحق السلطة المطلقة. والأساس الغيبى الذى نجده فى نهايات الحكم العديدة يعطى استنتاجًا عامًا للسلطة: "لأن هذه هى إرادة الرب" أو "لأن هذا شىء يكرهه الرب"، هذا أمر يوضح فقط السلطة نحتاج إلى معرفة كيف نال المتعلم معرفته بإرادة الرب وهذا ما لا توضحه لنا النصوص.

فلم يكن هناك وحى، فلقد كان المصريون على حذر فيما يخص الفكر الإلهى، ولم يكن على ضفاف النيل فى عصر الفراعنة تنبؤ قديم أو حديث كما كان فى إسرائيل[٦٢]. صحيح أن النصوص الدينية تقود بنفسها إلى الرب لكن التعاليم الحكمية لم تفعل هذا على الإطلاق. ولقد كان بعيداً عن المصريين الوحى لشخص بشريعة كما كان الوضع مع موسى[٦٣].

وإن سألنا النصوص من أين استنتج مؤلفوها هذه السلطة المطلقة فسننتقل إلى موضوع آخر كبير قد لا يعجب فى بداية الأمر المفكرين التاريخيين الأوروبيين : وهو التقاليد. وسيتضح الآن أن الأمر ليس كذلك، وأن التأصيل الفكرى المصرى الحقيقى كان يعتمد على التقاليد.

٢- التقاليد الموروثة والخبرة:

فلنستمع أولاً إلى بعض المواضع التى توضح أهمية التقاليد الموروثة. ينصح الملك الأب مرى كارع Meri kare ولى العهد : "قلد أباءك وأجدادك...انظر! كلماتهم محفوظة فى الكتب. افتحها واقرأ ولتطمح إلى علمهم" ويصوغ جملة ذات تأثير عالٍ: "الحكمة تأتى إليه (أى إلى الحكيم) وتطهره من الخبائث (حرفيًا: تصفيه كالعجين لصناعة الجعة)، كذلك أبرز الأجداد أفكارهم" (مصدر النص رقم٨أ). ويناسب هذا ما قاله الوزير رخمى رع Rechmi Re": الرجل الحكيم هو من يسمع ما قاله الأجداد فى العصور القديمة"[٦٤]. وفى نصوص أخرى تأتى الإشارة قصيرة فقط مثل بردية بيتى الرابعة (مصدر النص رقم٤٢)، والنصوص تتزايد بشكل كبير. والنظر إلى الماضى يقابلنا فى أحد أقدم تعاليم وصلتنا من تعاليم بتاح حتب. فالحكيم طلب من الملك السماح أن يعلم تلميذه : "أود أن أقول له كلمات الذين أنصتوا فى الماضى، ونصائح الأجداد الذين أطاعوا الآلهة..." فأجاب الملك على هذا : "علمه كلمات (=أفكار)

الماضى ..." (مصدرالنص رقم ٦ب). ونسأل أنفسنا أى ماضٍ مقصود فى نص يرجع إلى الأسرة الخامسة. ربما دار فى مخيلة المؤلف جدف حور Djedefhor، الأمير فى الأسرة الرابعة أو إيمحتب فى الأسرة الثالثة مهندس هرم زوسر المدرج ومهندس الإنسان، وربما أيضاً كان يقصد فقط الماضى الأسطورى العام وأسطورة المركب[٦٥]. لا نعلم، فكلا الأمرين جائز.

والفكرة التى تكمن وراء هذه الأقوال وما شابهها هى أن الحكمة كانت تجمع من جيل إلى جيل. "ذاكرة الأجداد لن تفارق فم الناس؛ لأن حكمهم ممتازة: وسوف تتواتر هذه الكلمات ولن تفنى أبداً فى هذه البلاد. وستصبح من أرقى التعبيرات عن الفكر؛ وسيتحدث عنها العظماء. فتعليم الإنسان يعنى كيف يصل كلامه إلى الأجيال التالية" (مصدرالنص رقم ٦ ز). وكما كان الوضع فى تعاليم جدف حور وبتاح حتب كان الأمر حقاً فى الدولة الحديثة هكذا فى أعمال أخرى عديدة من هذا النوع فى عصر الرعامسة (مصدر النص رقم٤٢ج). والظاهر أنه من الآن فصاعداً لم يكن الأمر فقط فى هذا المفهوم لتقاليد موروثة مرتبطة بالحكمة ، بل أيضاً مما يمكن إثباته فى حالات معينة أن مؤلفى مثل هذه التعاليم كانوا يستخدمون الأعمال القديمة، حيث كانوا يقتبسون منها (مصدرالنص رقم١٢ب) أو يستخدمون الحكم القديمة فقط فى مفهومها من خلال الذاكرة[٦٦].

وفى هذا الدور البارز للتقاليد الموروثة لاحظنا سبب الشىء المدهش وهو أن النصوص كانت فى العموم، وأيضاً فى العصر الأقدم، تسجل كتابة ويتم توريثها فى هذا الشكل. ولقد قال خيتى لابنه بعد أن أنهى تعاليمه: "هذا الكتاب لك ولأحفادك" (مصدر النص رقم١٢هـ): وتعاليم كاجمنى سجلت بواسطة مؤلفها (مصدر النص رقم٥)، وكان على مرى كارع أن يقرأ فى كتب الأقدمين، وهنا كبردية غير معروفة تبدأ بكلمة : "بداية النصيحة التعليمية التى وجدت فى الكتب القديمة : لا تجعل فمك يحلف..."[٦٧] وبالنسبة للعصر الذى كانت فيه الكتابة لا تزال حديثة وظلت فيه معرفتها

فى دائرة صغيرة فإنه من غير المفهوم أن يتم التواتر فى هذا الشكل الكتابى، خاصة إذا تذكرنا ما قررناه من أن التلاميذ كانوا يتعلمون التعاليم عن طريق الحفظ. ولكن كلا الأمرين، سواء تعليم هذا الكنز للحياة عن طريق الحفظ أو التواتر الكتابى، ينتمى إلى جوهر الحكمة المصرية. وكما كان الحجر وسيلة زوسر لتخليد نظام الدولة المصرية فقد قدمت الكتابة الوسيلة الآمنة للحكماء لتوصيل معرفتهم إلى المستقبل ومن ثم ينالون الخلود. وللأسف نحن نعلم أنهم فشلوا فى أن تظل تعاليمهم فى التواتر بلا تغيير - هذا إذا كانوا قد تمنوا ألا تتغير تعاليمهم - فلم تسلم النصوص من التنقيح والترجمة والتغيير والتحريف رغم كل صيغ التأكيد مثل التأكيد الذى قاله بتاح حتب : "لا تترك كلمة، لا تضف كلمة، لا تضع شيئًا فى موضع آخر"[٦٨] أو التأكيد فى تعاليم بردية إنسنجر حيث لم تكتفِ بترقيم الفصول المنفصلة طبقًا لأمنموبى، بل رقمت الأبيات مثل المسطرة. ولكن المهم فيما يخص التساؤل الذى يشغلنا حتى الآن هو أن الحكماء أرادوا أن يكتبوا أعمالهم للمستقبل البعيد، ولم يخب أملهم هذا فى العموم. والتعاليم الشفوية لا تستطيع أن تصل إلى مثل هذا الخلود لآلاف السنين[٦٩]. والتسجيل الكتابى لاستمرار الحكم من جانب والتعليم عن طريق الحفظ حتى تسير التعاليم للتلاميذ فى اللحم والدم من جانب آخر كونا بشكل ضرورى تركيب الحكمة والتعليم عند المصريين.

ومن يد ليد ومن جيل لجيل تم تواتر حكمة الحياة، والناشئ المتعلم عليه من جانبه أن يعلم أبناءه فيما بعد. فقد قال بتاح حتب : "الابن المطيع تسير معه الأمور على ما يرام. وينال فى الكبر مكانة عالية، ويتحدث إلى أبنائه مجدداً بتعاليم أبيه؛ فكل شخص يعلم حسب ما تعلم، إنه يتحدث إلى تلاميذ[ه]، حتى يتحدثوا إلى تلاميذهم فيما بعد"(مصدرالنص رقم٦ك). ولقد أشرنا إلى واجب هذا التعليم[٧٠]. وما يهمنا هنا هو أن فكر الأب يمكن تجديده : "انظر! إن الابن الطيب هو هبة من الرب، وهو يضيف شيئًا إلى ما قاله سيده" (مصدرالنص رقم٦ل)، هكذا قال بتاح حتب فى موضع بارز

فى نهاية تعاليمه. والحكمة دائمًا فى زيادة؛ وليس صحيحًا أن ما يقال الآن وفيما بعد يتجدد يصبح قديمًا ومن ثم يترك أو يعدل؛ ولم يتمكن المصريون من استخدام هذا الفكر للتبديل، على الأقل فى مجال الحكمة، فالرب لا يتغير، ولا يتغير نظام عالمه. ولكن من الممكن أن يتم الاقتراب من الحكمة، ليصوغها المرء بدقة وبصرامة وأن يصوغ المعرفة بشكل طيب، وربما يبتكر الجديد فى المجالات المهملة، وادعاء الكمال لم يكن موجوداً؛ والتعاليم لم تعطِ بانتظام كل مجالات الحياة؛ وكانت تسود عليها الصياغة التى تأتى بانتظام.

وهنا تأتى الخبرة الشخصية للحياة. ففى الكبر فقط يمكن للمرء أن يصل إلى مثل هذه الحكمة عندما "يفهم مقاصد البشر، وتكون طباعهم واضحة أمام عينيه" (مصدرالنص رقم ٥)؛ وهذا هو المقصود بالوصف الدقيق لمتاعب الكبر فى مقدمة تعاليم بتاح حتب. وهذا هو أيضًا السبب اللافت للنظر لما جاء فى كتابة أمنموبى من أن تعاليمه صالحة لأصغر أبنائه حور - إم - ماع خيرو (مصدر النص رقم١٥أ)؛ والتصريح للمؤلف أن يكتب الكلمة التى تتعلق بمثل هذه المسألة التى تخص الحياة يدل عليه كبر السن[٧١].

ولقد قال بتاح حتب: "كل شخص يُعَلِّم حسب ما تعلم" (مصدر النص رقم ٦ك)، وهذا معناه أن خبرة الحياة النشطة مطروحة بين التَعَلُّم والتعليم، وأن الخبرات الخاصة تترسخ، قد يكون هذا من خلال استرجاع تعاليم الآباء التى لم تتغير، وقد يكون، وهذا هو الأسمى وهو عمل الابن الطيب الذى هو هبة من الرب، من خلال إضافة للتعاليم الموروثة[٧١أ]. وكان على المرء أن يقف خلف هذا التقليد الموروث فى كل مرة، وإن كنا نشفق على اللغويين فى عصرنا من أن التعاليم مسخت مع التواتر، لكننا نعتبر هذا علامة على استمرارية قيمة المادة فى كل جيل، وعلينا أن نعتبر أن هذا أيضًا علامة على أن التعاليم كانت أمرًا يُنتفع به. ولقد دار المصريون بحيوية حول الحكمة؛ وبهذا فقط استطاعت أن تحافظ على نفسها لزمن طويل[٧٢]. وعندما ينصح والد مرى كارع

ولى العهد والملك الصغير قائلاً : "انظر! إننى أقول لك أفضل ما فى داخلى" (مصدر النص رقم ٨ج) فإنه يضع فى حسابه أن أفضل ما عنده هذا يجب أن يتم باجتهاد فى التصفية التى شبهها بالتصفية التى تتم للسائل العكر فى صناعة الجعة التى عليها أن تجعل الجعة صافية.

وبهذا عرف الرجال الحكماء فى نهاية حياتهم المليئة بالأفعال والملاحظات النظام الإلهى للعالم وحقيقة الإنسان، واستطاعوا أن يصيغوا وجهة نظرهم الشخصية، وبالطبع بناء على حكمة الأجداد. فمصدر الحكمة لم يكن وحيًا صريحًا فرديًا، بل كان يعتمد على الملاحظة الدقيقة للعالم وظواهره، وقبل كل شىء لطبع الإنسان والعلاقات الاجتماعية التى تنبع من إرادة الرب مثل الطبيعة التى تخص الإنسان من قريب(٧٣).

واعتبرت صياغة هذه المعارف هى على قدر من الأهمية مثل ملاحظة المعارف نفسها. ولأن التعاليم يجب أن تترسخ فى حياة التلميذ فعليه أن يتعامل معها ككنز دائم وأن تكون فى متناوله فى كل حالات الحياة: لهذا يجب على الحكم المنفصلة أن تأتى قصيرة ومنمقة ويمكن حفظها كما يجب عليها أيضًا أن تأتى صحيحة وسديدة. ومثل هذه الحكمة أطلق عليها فى اللغة المصرية كلمة "عقدة" : وتعبيرات الحكماء يقصد بها أن تكون ملمومة ومترابطة ومركزة.

فالمعرفة الصحيحة للعالم على أساس موروث هو الخبرة الشخصية والصياغة المناسبة فى لغة قابلة للحفظ ومترابطة كانت العمل النموذجى الذى حققه الحكماء المصريون. وهم بهذا يقفون فى صفوف الفنانين ولكنهم بسبب إضافتهم خبرتهم الشخصية للعمل لعبوا دورًا بارزًا كبيرًا أكثر مما هو الحال فى الأعمال الفنية. ولقد ركزنا(٧٤) على أن أسماء معلمى الحكمة هى الوحيدة التى تم تناقلها فى الكتابات المصرية إلى جانب الملوك الكبار؛ فلقد عاش الحكماء فى ذاكرة الشعب.

وعلى الرغم من هذا فإن المصدر الحقيقى لسلطان الحكمة لم يكن هذه الشخصية للمعلم، ولكن نظام العالم الذى يقدم معرفته المعلم للتلميذ، والحق أن التعاليم كانت خليطاً من تقاليد الموروث والخبرة.

والوصف المؤثر لأفلاطون لتواتر وعلاقة تقاليد الفن فى مصر (مصدر النص رقم ٥٤أ) يضع فى الحسبان فقط رسوخ التعبيرات الفنية على أساس الموروث. والحق أن أفلاطون، الذى اعتاد أن يفكر كيونانى ببعد زمنى آخر، لم يكن له الحق فى هذا. فهذا على أية حال لا يتضح فى هذا المقام، فالفن كان له تعديلات حيوية دائمة تناسب الأسلوب المميز لكل حقبة؛ وإن غضضنا النظر عن قيمة حكمه فإن كلامه معبراً بشكل كبير لعصره فى القرن الرابع ولمصر. صحيح أن رأيه خاطئ، لكن المصريين يشكرون لأفلاطون واضع كتاب (القانون) هذا الرسوخ[٧٥]. فهذا الرسوخ كان متأصلاً عند المصريين، ولكنه كان متواصلاً من خلال الخبرة، يتم توصيله من خلال شخصية المعلم، ويتعدل، وبهذا يصبح حيوياً.

(و) الأساليب:

١- السمع والطاعة، الإلزام:

أول ضرورة لأن تؤتى التعاليم ثمارها هى (السمع) الذى يفضى إلى (الطاعة). وبسبب خصوصية الكتابة المصرية من أنها لا تشدد الحرف المتحرك أو الساكن فإنه غالبًا من غير الممكن لنا أن نَفْصِل بشكل قاطع بين المصطلحين فى النصوص كما هو الحال فى اللغة الألمانية من إشارة إلى التصريف الداخلى لنفس الجذر. والموضع المحورى لتساؤلنا فى تعاليم بتاح حتب واضح لنا بشكل قليل (مصدرالنص رقم ٦ح)؛ ولا تكفى له وسيلتنا اللغوية. على أية حالة فكلمة (يسمع) فى اللغة المصرية تعطى غالبًا فى تعاليم الحكم المصرية معنى الطاعة. وهناك مثل شعبى مصرى شهير يقول :

"السمع مفيد للإنسان"[٧٦]. "كن منتبهًا واسمع كلمتى، لا تتجاهل ما أقوله لك" (مصدر النص رقم ٤٤). وتبدأ بمثل هذا أو بما يشبهه نصوص مدرسية كثيرة فى الدولة الوسطى، اعتمادًا على الصورة القدوة للتعاليم الحكمية الكبيرة. والملك الذى أعطى إذنا لبتاح حتب أن يربى تلميذًا تمنى قائلاً : "لعلَّ الإصغاء يتسرب إلى قلبه وعدالة القلب" (مصدرالنص رقم ٦ب). والحالة المهمة أتت فى تعاليم بتاح حتب التى جاء فيها صف من الاستخدامات المركبة الرائعة لجذر (يسمع - يطيع) : "السمع نافع للابن المطيع؛ لأن الإنصات ينفذ إلى المستمع فيصبح المستمع بهذا مطيعًا. من يسمع جيداً يستطيع أيضًا أن يتكلم جيداً. يصل المستمع إلى الشىء القيم: لأن السمع قيم للمستمع. السمع (أو الطاعة؟) قيم أكثر من كل شىء، وهو يقود إلى المحبة (من الرب ومن الناس). كم جميل أن يأخذ الابن ما يقوله له أبوه : فهذا يقوده حتى الكبر" (مصدرالنص رقم٦ح). فالسمع يترسب إلى المطيع عندما تصبح التعاليم للفتى فى اللحم والدم. وتقول حالة مشابهة من الدولة الحديثة : "من الطيب أن يتعلم المرء بلا كلل، ومن الطيب أن يعرف الابن أن يجيب بحِكَم والده" (مصدرالنص رقم٤٢و) وهناك جملة أساسية فى نفس النص : "فقط عندما تنال الخبرة فى الكتابة تتسرب إليك التعاليم" (مصدرالنص رقم٤٢هـ) وهذا يهدف إلى التدريب باجتهاد كشرط لكل تعليم. وعلى الفتى أن يتعلم، أن يتعلم عن طريق الحفظ حتى يصبح "صندوق كتب" (مصدرالنص رقم٤٤) وذاكرة متجولة. ولقد رأينا سابقًا أنه فى الدولة الحديثة أراد المعلمون ذوو الطبع الفظ والمعلمون الميسرون أن يصلوا إلى هذا الهدف قبل كل شىء من خلال التهديد ومن خلال أسلوب الترويض. وربما ليس فقط معلمو الدولة الحديثة، بل أيضًا المفكرون المصريون وجدوا شيئًا شبيهًا بين ترويض حيوانات المنزل وتعليم النشء كأعضاء نافعين للمجتمع، فتقابلنا إشارات إلى الحيوانات التى تستطيع أن تؤدى عملاً نافعًا ليس فقط فى النصوص المدرسية بل أيضًا فى حالة آنى فى موضع معين يرد فيه الأب على اعتراضات معينة من الابن، وهذه الاعتراضات علينا أن نتناولها. فقط إوز النيل والغزلان كانت مثالاً لعدم الترويض، وأيضًا لعدم النفع: فلقد

كان لهم الاحتقار، ولا يستخدم لحمهم قرابين، واستطاع المعلم أن يستخدمهم ليستفز كرامة الناشئ، لا ليضعه معهم بالفعل فى مكانة عدم النفع[٧٧]. والحيوانات الأخرى مثل الأسد والقرد والحصان كانت مثالاً للوم، فهى أقل ما ينبغى أن يقلده، بل أقل ما يصل إليه المعلم: وبالنسبة للحيوانات التى لا تتكلم تكون المهمة صعبة بشكل مختلف ولكنها تُحل. فالكلمة التى نترجمها فى نصوصنا بكلمة (يُعلم) تستخدم أيضًا لترويض الأسد[٧٨]، بينما الكلمة المعتادة مع الحصان تفيد الترويض، وأحيانًا تترجم بتعليم الإنسان. والحق أنه فى كلتا الحالتين يكون قبول المصطلح ممكنًا فى نطاق مكان الآخر، وعلى أية حال فهذه الترجمة ممكنة والتشبيهات بمملكة الحيوان لها دلالة بشكل كاف.

والأمر قد يبدو وكأن المصريين لم يضعوا قيمة لأن التلميذ يفهم المادة التعليمية وقواعد الحياة والطريق المفتوح أمامه ويتناولهم بالفعل، وكأن التناول السطحى والتعليم عن طريق الحفظ بغير فهم كان لهما اعتبار كبير. ولقد كان الحال هكذا بالفعل بدرجة قليلة، ولكن فقط بدرجة متواضعة. وعند الحكم على هذه الجمل المفزعة توضع فى الحسبان العلاقة التى جاءت فيها : وهذه الجمل كانت تأتى فقط فى التحذيرات الموجهة إلى التلميذ وفى النصوص التى تولد من حرج المعلم حول المادة الكتابية المناسبة التى لا نستطيع أن نحددها بسبب المسئولية. وجدير بالاهتمام أن فكر الترويض كان بارزًا، ولكن تجدر الإشارة إلى أنه من الخطأ فى الحكم أن نعتمد فى صورتنا عن نظريات التعليم المصرى فقط على هذه المجموعة من النصوص.

وإن أُسقطت هذه الصيغ الفظة يكون "الاستحياء" (مصدرالنص رقم ٥٩ب) بدون عصا أفضل، ولا يمكننا أن نمر مرورًا عابرًا على أن المصريين غرسوا الحكمة فى أبنائهم بالقوة وأنهم جعلوهم يتعلمونها عن طريق الحفظ. والحق أنهم رسخوا الجمل فى ذاكرتهم بكل الطرق الممكنة. ففقط بالإلمام بالتعاليم يمكن التوصل إلى هدف الحماية الفولاذية للقلب (مصدرالنص رقم٣٠) أو الكنز المصان فى القلب (مصدرالنص

رقم ٥١أ) من أجل الحياة. والوصول إلى هذه الدرجة يقود الفهم، وفى النهاية، وفى أحسن الحالات، إلى التعليم كما وصفه أمنموبى فى نهاية كلمته (مصدرالنص رقم ٥١د).

وخصوصية التعليم المصرى، من حيث إن التعاليم يتم تناولها من خلال التقاليد والإلزام وتحريك مسار الموروث، هذه الخصوصية عرفها أفلاطون واستخدمها فى موضع معين فى فكره حول شئون الدولة (مصدرالنص رقم٥٤أ)، تحديداً بالوصول إلى قواعد تشريعية للحضارة. وقبل هذا التصور غير المصرى الذى توصل إليه أفلاطون لتحقيق مثل هذه القواعد من خلال الإلزام القانونى، عرف الفكر المصرى تعبير الإنسان المحب للرب الذى يؤدى مثل هذه القواعد حتى إن نبع مفهوم الفن والحضارة فى مصر من قاعدة تصرف! لا تخضع لتدبير الإنسان!. وحقيقة فقد لام أفلاطون الفكر المصرى على أن يعلم النشء من خلال القدوة التى تأتى فى صياغة حضارية موروثة متأصلة القدم[٧٩].

وتأتى بالنسبة لهذه الجزئية استشهادات تعليمية لشعوب أخرى، وإننا لا نحاول هنا أن نتتبع هذه الجزئية عند الشعوب الأخرى[٨٠]. فقط نشير فى شكل موجز إلى موضوعين قديمين، موضوع من العالم اليونانى وآخر من العالم الإسلامى. ففى كتابه مأدبة زينوفونس ذكر نيكوراتوس (النص رقم ٣، ورقم ٥) : "عندما تمنى أبى أن أكون متعلماً أجبرنى على أن أحفظ هوميروس بالكامل، وأنا الآن أحفظ الإلياذة والأوديسة." وقال محمد ابن النضر الحارثى : "طريق العلم هو ما يلى : الإنصات والسمع والتطبيق والحفظ والنشر"[٨١].

وحتى لو لم تتحدث النصوص صراحة[٨٢] فلنا أن نفترض أن المصريين عرفوا شيئاً من تأثير مثل هذا الإجبار الظاهرى على التعليم وعلى السلوك السليم للإنسان الشامل، ولنا أن نأخذ كقياس لهذا المثال العسكرى فى دولة بورسيا القديمة أو تعليم النبيل الإنجليزى، فكلاهما استخدم فى أساس التعليم أشكالاً ظاهرية تستخدم العنف

إن دعت الضرورة. فلا من الصدفة ولا من الاستهتار أن تعرض معظم الحكم المصرية بهذه القواعد للياقة. فبواسطة هذا تم تعليم الإنسان. ولنستمع إلى قول أحد رجال الدين المسيحى التقدميين وهو ب. ألتهاوس P. Althaus حيث قال : "التصرف الداخلى للمهابة من الناس والملك والرئيس وكبار السن والأبوين يقتضى التشكيل الجسدى. وليس سواء أن يكون الأمر جسدياً أم لا. وأيضًا المهابة من السلطة البشرية تقل عند فئة لا تهتم بالتشكيل الجسدى. والبر والاحترام هما أيضًا تصرف جسدى. وإن لم يوجدا، فالتصرف الجسدى يكون فى حاجة إليهما ليس فقط من أجل التعبير أمام الوجهاء ،ولكن أيضًا من أجل واقع الإنسان الكامل. ولأن الأمر هكذا فإن الإرشاد إلى التصرف الجسدى لا يمثل فقط تكملة لا غنى عنها لتربية النفس، بل يمثل أيضًا جزءًا من هذه التربية للنفس"[٨٣].

٢- التساؤل والفهم والحرية:

أصبح الآن، وبلا شك، من الخطأ الأخذ بالرأى الذى يركز على الإلزام فى تعليم الحفظ عن ظهر قلب، وكأن التعليم المصرى كان يهدف فقط إلى جعل كل الناس مطية ذلولة لقوة الدولة متمثلة فى الملك أو الكهنة. ربما كان هذا الأسلوب يكفى للمعلمين فى مراحل التعليم الأولى؛ ولكن هناك شواهد كثيرة أنه كان مهمًا جداً للمعلمين المصريين أن ينال التلميذ فهم ما يسمع. والحق أن التعليم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب وإن تم تحت الإلزام، إلا أنه كان فى عيونهم أمراً لا غنى عنه.

ولقد رأينا سابقًا أن كلمة المقولة الحكمية فى اللغة المصرية تعنى حرفيًا "عقدة"، وكلمة (يفهم) أخذت نفس الصورة ومعناها الحرفى "يفك". ويقول نص صريح: "ماهر فى فك العقدة" (مصدرالنص رقم٥٤أ). فالحكمة المعقودة يجب أن تفك من جديد، وأن يبسط مضمونها ويُنشر[٨٤] . وهاتان المرحلتان، مرحلة التعليم بشكل آلى ومرحلة

الفهم، نجدهما إحداهما خلف الأخرى فى الفصل الأول فى تعاليم أمنموبى : "أعطِ أذنيك، اسمع ما يقال؛ أعطِ قلبك فهمه (حرفيًا فكه)" (مصدرالنص رقم١٥ب). وفى النصوص المدرسية المصرية المليئة بالحكم نجد إشارة إلى أهمية ما يسمع من العصر القديم وحتى العصر المتأخر. وإلى جانب (الفك) هناك حديث أيضًا عن (القبول والأخذ). "اقبل تعاليمى بكل محتواها ولا تمانع فى تناولها" (مصدرالنص رقم٤٤)؛ وفى تعاليم بتاح حتب : "كم هو جميل أن يتقبل الابن مقولة أبيه" (مصدرالنص رقم٦ح، قارن مصدر النص رقم ٦ط) وأيضًا فى التعاليم القديمة لجدف حور جاءت كلمة "تقبّل(هذه التعاليم)" مرتين[٨٥]، مع أن القطعة المحفوظة من البداية صغيرة. وأيضًا يتفق مع هذا ما جاء فى السير الذاتية من تأكيد أن "ينال المرء أفضل تعاليم سيده وأبيه وأن يدخل إلى موقعها"[٨٦].

والقبول يقتضى الاستعداد الذى سماه بتاح حتب (حب): "صحيح أن المستمع يسمع المتحدث، لكن فقط من يسمع طواعية (حرفيًا: من يحب السماع)، ويتعامل بما يسمع" (مصدرالنص رقم ٦ح). فالأمر لا يتعلق فقط على مجرد السماع ولا فقط على الحفظ: فهذان فقط مجرد شرطين لا أكثر. وبشكل حاسم كان القبول والاستعداد الداخلى مما يشكل المستمع.

والطريق إلى هذا الفهم هو السؤال من التلميذ، والذى يتحدث مع زملائه عن المادة التعليمية (مصدرالنص رقم ١٢د)، ولكن المعلم أيضًا يريد أن يُسأل: "اسأل ولا تمل من السؤال... ابحث عن فهم ما يريده المعلم واسمع توجيهاته" (مصدرالنص رقم ٣٨د) هكذا أبان أحد النصوص المدرسية وهو نص مدرسى من الدولة الحديثة مكتوب بطريقة بدائية. وأبان نصًا آخر لما نستشهد به، وتأتى تعليمة ديموطيقية فى بردية إنسنجر تقول: "إنه حظ جميل من البركة للتلميذ أن ينال التعليم وهو يسأل؛ لأن التعليم لا يكن له نجاح إن لم يكن طواعية" (مصدر النص رقم٥٩ب). وهذه القناعة نقابلها فى القواعد الأساسية للتربية والتعليم فى العصر الأقدم حتى العصر الأحدث. والفهم الحقيقى

يفترض أيضًا أن يكون من الكاتب، فهم يكون فقط من خلال الأسئلة لا من خلال الحفظ الصارم. "الطفل النجيب[٨٧] يولد للعلم، يتربى على أن يجد (مقصود) الكتابات" (مصدرالنص رقم ٥٥د) [٨٨]. فالنصوص ليست فقط للتعلم ولكن للفهم، وعلى قدر الإمكان يكون من الجيد أن يستطيع الناشئ أن يشرح من جانبه النصوص لتلاميذه[٨٩]، فنقرأ من جديد فى تعاليم أمنموبى : "املأ نفسك بها (أى كلمات المعلم)، خذها فى قلبك (أى احفظها، عن ظهر قلب)، وكن رجلاً يستطيع شرحها، رجلاً يشرحها كمعلم".

ولقد كان التساؤل كقاعدة مناسبًا تمامًا للفكر التعليمى المصرى الملىء بالتربية. فكان على الناشئ ألا يتحدث بلا داعٍ، بل كان يشارك بالكلمة فى نهاية التعاليم، وأحيانًا كانت هذه الإجابة من التلميذ تسجل كتابة. ولا عجب لدينا أن تأتى فى النصوص المدرسية البسيطة غير الملونة من الدولة الحديثة هذه الإجابة فى أنشودة مدح مبالغة تمامًا إلى المعلم (بردية لانسنج Lansing). ففى لغة متكلفة وضعيفة تمنى التلميذ للمعلم البركة وأن ينال نهاية وحياة غنية مليئتين بنعم من الملك والرب. وفى نص آخر، يبدو أنه يتعلق بالتعاليم المليئة بالأقوال الحكمية، نقرأ فى المقدمة كلمة غريبة للمعلم: "أنا أرفض (؟) الرد الطويل، الذى لا يأتى (الآن) فى المقام : اجعل قلبك صابراً إن كان (الآن) متعجلاً وتكلم عندما ينادى عليك" (مصدرالنص رقم٤٤). ثم تبدأ بعد هذا فى التعليمة الأقوال الحكمية الفعلية. والنهاية للأسف غير موجودة، ولكن لنا أن نخمن أن رد التلميذ جاء بعد الأقوال الحكمية، والرد فقدانه مؤسف، ومثل هذه الخاتمة تأتى فى نص آنى Anii التعليمى المشوق. وهناك ردان آخران لتلميذين فى قطعتين صغيرتين تكفيان لتحديد شخصية التلميذين[٩٠].

وسنتناول حالا الصياغة الأدبية فى خاتمة حوار آنى Anii المهم التى لها جوانب عديدة، ويبدو أنها تناسب تقاليد الموروث. ولكن فى غير الخاتمة، كما استنتج

فولتن Volten[٩١]، جاء النص مذهلاً نوعًا ما، ويبرر شكل الحوار، هذا الشكل الذى يعد كلما ظهر فى الأدب علامة للجدل الفكرى. وسنتناول بالفعل فى خاتمة تعاليم آنى مثل الجدل، وإن جاء نوعًا ما فى شكل مصرى.

٣- صراع التحاور: نهاية تعاليم آنى Anii

تُعْطى الأفكار المطروحة هناك ردودًا تفصيلية ونقاشًا، وندخل بها إلى حقيقة التربية والتعليم المصرى القديم، وتجعلنا نجمعها كما تجمع المرآة الحارقة الضوء فى نقطة واحدة.

وتُقدم التعاليم نفسها، التى ترجع إلى الأسرة الثامنة عشرة، صفًا من القواعد فى الحياة، وهى بلا شك غير موضوعة لطفل، ففيها تحذير من العاهرات وفيها توجيه إلى كيفية معاملة الزوجة وكيفية التعامل مع القضايا والتحذير من الخمر وتوجيه إلى وضع الموت أمام العين والاهتمام بأن يعد لنفسه مقبرة خاصة ونصيحة لأن يتعامل بشكل جيد مع شرطة الحى وبعض الحالات الأخرى. ثم تأتى بعد ذلك الخاتمة بحوار بين الابن والأب (مصدر النص رقم ٢٨جـ).

"هناك أجاب الكاتب خنسو حتب Chonsu hotep أباه الكاتب آنى: آه، لو كنت أنا عارفًا مثلك! إذا لنفذت توجيهاتك حتى يكون للابن أن يرقى إلى مكان أبيه. (لكن) كل امرئ يشكل وفق سجيته. فإنما أنت رجل رئيس سامية أفكاره، كلماته تقرأ من الجميع. والولد بالنسبة لك ذو إدراك ضعيف وإن ردد الحكم من الصحف. على أنه إذا كانت عباراتك مما يرضى الفؤاد، مال الفؤاد إليها واغتبط. فلا تكثر من نصائحك ...فما من ناشئ ينفذ تعاليم تربوية تظل صحائفها على طرف لسانه فقط."

ويذكر هنا التلميذ ثلاثة أفكار ردًا على اهتمامات أبيه: أولاً لم يضع الأب فى حسابه طبيعة الابن فهو يتعامل وكأن لديه نفس الموهبة فى الفكر مثل الأب الحكيم.

علاوة على هذا فإن الحكم صعبة على أن تصل إلى نضج الابن، فهى لا ترضى وليس لها إحساس مفرح. وثالثًا: صحيح أن الفتى يستطيع أن يحفظ، ولكنه لا يستطيع أن يطبق بالفعل فى الحياة مثل هذه الأوامر السامية والعديدة.

وكانت الإجابة: "لا تثق فى هذه المهاترات وحافظ على ما أنت فاعله بنفسك! إن شكاياتك معوجة فى رأيى، ولسوف أقومك بشأنها... إن العجل القتَّال الذى كان يقتل زملاءه فى الإصطبل لم يعد يَطرح أرضًا؛ إنه يغير طبعه ويحفظ التعليمات جيدًا؛ إنه أصبح تمامًا مثل ثور التسمين. الأسد الكاسر ترك غضبه وصار يمر على الحمار على استحياء. الحصان يدخل المعركة ويكون مطيعًا فى الميدان. الكلب... يسمع الأمر ويمشى خلف سيده. القرد يحمل العصا (أى للرقص) ولم تحملها أمه[٤٥٩] . الإوز يعود من البركة ذات الطقس البارد عندما يحضره الشخص... يعلم المرء اللغة المصرية للزنجي والسورى وكل أجنبى. قل إذا: (لسوف أنحو نحو كل حيوان أليف) وكن مطيعًا. ما زلت تجهل (ما ينبغى) أن تفعله."

ويرد الأب بشكل تفصيلى لكنه لا يدور حول دوافع الابن. فهو يعرض الأفكار فى غير محلها، ويهدد بالعقاب. وهو يعطى الابن الأفكار التى فى غير محلها ولا يريد للابن أن يردها. بل إنه يستشهد بترويض حيوانات المنزل[٩٣]. فعلى الابن أن يكون مطيعًا مثل هذه الحيوانات ومثل السورى والزنجى اللذين لا نفع كبير منهما وعلى الابن أن يجعل التركيز فى التعليم باقيًا، فالأب لديه خبرة كبيرة.

ولكن الابن لم يرضَ: "لا تكن قويًا (أو عالى الصوت) فى صلابتك وأنت تفكر أن تعاملنى بالقوة. أوليس من إنسان يترك يده (أى يترك الضرب) ليستمع إلى ردَّى ؟ وعلى الناس أقران الرب أن يسمعوا ردَّ الغير. فليس العالم فقط هو قرين الإله وبقية الناس مثل البهائم عالية الصوت. ليس العالم وحده تلميذ الإله وليس وحده صاحب العقل المميز وبقية الناس أغبياء. كل ما قلته أنت مناسب، ولكن التنفيذ ينفصل عن الفضيلة. ادع الرب الذى وهبك الذكاء: يا رب ضعه على طريقك!".

ويسوق الابن من جديد أفكاراً تقدمية في مواجهة الأب المحافظ. فبالحجة يرفض التهديد بالقوة، فمن المميز للإنسان (رداً على التشبيه بالحيوان من الأب) أنه لا يضرب، بل أيضًا يسمع[٩٤]، وهو يستحضر التعليمة الدينية من أن الإنسان قرين الرب. ولكن إذ يعقد الابن الأمر على هذه الأفكار، فإن الحكماء ليسوا فقط في هذه العلاقة مع الرب، بل أيضًا سائر الناس: وهذا معناه أن غير المتعلمين أيضًا قد يتعاملون بالحكمة لأنهم أقران الرب. وأيضًا خلقهم الرب طبقًا لصورته ولكن بشكل آخر. لهذا لا يبقى في النهاية للأب سوى أن يدعو الرب للناشئ: فالرب فقط هو الذي يهب القدرة على تطبيق الفضيلة المتعلمة وجمع الفكر المطيع مع الجسد القوي.

يستنكر الأب من جديد وبشدة: "فلتدع هذا الكلام الكثير، الذي يبتعد عن السمع. فالفرع المعوج المهمل في الخلاء يأخذه الصانع ويقومه ويصنع منه سوطًا لأحد النبلاء. والفرع السليم يصنع منه عصا (؟). والآن أيها القلب الذي لا يستطيع أن يعلم (إشارة ساخرة إلى مقولة الابن الأولى) هل لديك رغبة في أن نكمل (تكمل) أم أنك فاسد (حرفيًا: فاشل)؟".

ويتحدث الأب مرة أخرى من غير حجة ويجدد طلبه بالطاعة المطلقة. وأقواله تأتي قصيرة جداً، فهو لا يريد للحوار أن يستمر. وهو لا يسمع على الإطلاق كلام الابن. ولكنه يستخدم صورة واجهتنا بالفعل[٩٥]: فتظهر من جديد كلمة المعوج، لاسيما الفرع المعوج. ولقد رأى الأب في رده الأول أنه من الضروري أن يهدد بالترويض، أي أنه شرح لابنه حال التلميذ العنيد الذي يمكن للمرء أن يروضه مثل حيوان المنزل. ثم يقول الأب بأن كلمة المعوج هي للابن الفاشل منذ ميلاده في سجيته وتفكيره، وهي كلمة تعني في الأدب التعليمي (غير القابل للتعلم) إن لم تذكر مع أذني الناشئ. صحيح أن هذا كله يُذكر مع تعبير الفرع المعوج، إلا أن الأمر - فقد تحدث الأب مع ابنه من صلبه - فيه تأكيد أنه لم يضيع كل شيء، فأيضًا الفرع المعوج الذي لا ينتفع منه يستطيع

الصانع الماهر أن يصنع منه شيئًا. والرد ينتهى بسؤال إذا ما كان الابن خجلان أم أنه يريد أن يصر على خيبته.

وَيرد الفتى مرة أخرى ، وإجابته هنا قصيرة. يقول خنسو حتب Chenso hotep": يا شبيهه! أيها الحكيم قوى اليد! إن الطفل على حجر أمه يتمنى فقط أن يرضع."

وهنا يأتى الرد على ما قيل منذ قليل، ليس بدون سخرية: الحكيم الذى له حق الشبه بالإله وله اليد القوية التى يهدد بها. يقول خنسو حتب بحذر وتريث أن الرضيع يأخذ فقط لبن الأم لا الوجبة الثقيلة. فينبغى أن يأتى الرأى وهو أيضًا تعليمة الأب على اعتبار العمر ودرجة النضج.

ويواصل آنى القول : "لكنه يجد له فمًا ليقول: أعطنى خبزًا!"

فالأب يرد على هذا الاعتراض: أنت تستطيع على أية حال أن تتحدث، ولست كالرضيع، فأنت كبير بشكل كاف لكى تتعلم. ويجب علينا أن نعطيه الحق: فمن يستطيع أن يناقش ليس له أن يتحدث عن عدم النضج!

وهذا الحوار بين اثنين مختلفين يجعلنا نرى الصراع الذى لم يحل إلى اليوم وهو صراع غير قابل للحل: الصراع بين التعليم المحافظ والتعليم التقدمى. ومرة أخرى نرى فى تاريخ التربية والتعليم نداء لإصلاحات تعلم الطفل على حسب طبيعته وتجعله يتعلم طبقًا للفكر والحكم المستقل، بينما يأخذ الاتجاه المحافظ بالنظام المحورى المحدد، الذى وصفه أفلاطون كما يلى، ومن المدهش لنا أن نرى نفس صورة الخشب المعوج الذى استخدمها آنى: "بمجرد ميلاد الأبناء يبدأ الكبار بالتعليم ويوجهون لهم، ما داموا أحياء، تعاليمهم وتحذيراتهم. وبمجرد أن يفهم الطفل الكلمات المسموعة (آنى: ولكنك تجد لك فمًا) تتسابق المرضعة والأم والمربى والأب على جعل الطفل مؤدبًا بقدر الإمكان ويُتبعون كل ما يفعله بتعاليمهم وتوجيهاتهم له: هذا صواب، هذا خطأ، هذا جميل، هذا قبيح، هذا يرضى الرب، هذا لا يرضيه، هذا يجب أن تفعله، هَذا ، يجب ألا تفعله. فإن

اتبع الطفل هذا طواعية فهذا جيد؛ أما إذا لم يفعل فيقومه المرء مثل الخشب المنحنى الضامر من خلال التهديدات والضرب... ويُجْلِسهُ المعلم على المقعد المدرسى ليتعلم ويحفظ أعمال الشعراء الكبار التى يجد فيها تعاليم مفيدة كثيرة...[٩٦]"

ولا شك أن المصريين عرفوا تمامًا النداءات للإصلاح، وعرفوا أيضًا كل الحجج على من يرفض حتى اليوم أساليبهم. ولكنهم رفضوا التجديد، وهذا مدهش بشكل كبير! فلا شك أن النظام التعليمى المصرى الخالص وضح على لسان الوالد آنى أن النقاش فى مصر كان بالتأكيد لم يكن موجودًا فى الأسلوب المعتاد الصارم، بينما كان الاتجاه المعاكس يواجه الأخطار غير المعروفة للتفكك. وإذا كان المصريون قد وصلوا إلى نهاية طريق الإصلاح بحيث يتربى الابن، لا عن طريق التوجيه والضرب، ولكن من خلال العلاج النفسى، فإن هذا أمر لا نعرفه، ونكاد نأخذ به بشكل قليل. ولكن من الظاهر أنهم لم يفقدوا الثقة تمامًا فى إمكانية هذا الأسلوب؛ وآراء خنسو حتب تعتبر استثناءات قيمة جدًا ، وهى استثناءات من القواعد العامة مثل الإشارات المستقبلية فى الفن المصرى: وهذا يوضح أن المصريين لم يفعلوا هذا بسبب عجزهم؛ فقد عرفوا الإمكانات الأخرى، ولكنهم رفضوها. فالحقيقة عندهم كانت لا تتغير.

(ز) المقياس الأمثل:

١- الطفل بوصفة رجلا غير مكتمل النضج:

كانت الدراسات النفسية بعيدة عن المصريين. وفى قصصهم لا يتغير البطل، فهو فى النهاية مثل البداية. وأيضًا لم توجد لديهم القصص التعليمية التى تعرض مراحل الإنسان من طفولته أو صباه إلى النضج أو الكبر : فهذه الأمور لم تهم المصريين. وبعد ما رأيناه من اعتراض خنسو حتب على تعاليم أبيه آنى فى الجزئية السابقة نكاد نعتقد أن المصريين لم يعرفوا أن الطفل يختلف عن البالغ. ولكن الأب رفض هذا

الاختلاف[٩٧]، وكذلك كل المصريين القدماء كانوا يرددون هذا من فمه. واعتبر المصريون علم النفس للنشء مهاترات كما فى رد آنى. والأطفال عليهم أن يصبحوا كبارًا وعليهم أن يستعدوا مبكرًا قدر الإمكان لأن يصلحوا لهذا الأمر. وهذه المعايير فقط تجعل كل الانحرافات من عدم الكمال الذى على الطفل أن يتغلب عليه. فلم يأخذوا طبع الطفل فى الاعتبار. وهذا يتقرر بالنسبة لأحد الأطفال الذى عُومل بشكل كبير كرجل مكتمل النمو: "لقد احترمته وأحببته عندما كان طفلاً: لأننى عرفته كابن أحد الرجال (المثقفين). لقد وجدته رجلاً كبيرًا فى طفل، (أى أنه نال وهو طفل صفات الكبار). تعليمه لم يكن...، وقوله كان يُنتقى"، هكذا كان مدح أحد الأطفال (النص٥٠).

ولقد أشرنا سابقًا[٩٨] إلى أن الفن المصرى غالبًا لم يوضح إذا ما كان المرسوم طفلاً أم بالغًا. فمعيار الشكل هو علاقة المرسوم داخل الصورة، وفقط فى الحقبة القصيرة لعصر العمارنة نقابل محاولات للفنانين أن يوضحوا السمات النوعية لتناسب الطفل. ولكن هذه المعايير ذهبت مع انهيار دين العمارنة. والمعطيات الخارجية هى فقط التى تميز الطفل: فقد كان الأطفال يصورون عراة، ولكن الكبار أيضًا، على الأقل فى الدولة القديمة. كانوا يصورون عراة. وهذا له مغزى خاص. علاوة على ذلك الأطفال يضعون أصبعًا فى الفم ويصورون بما يسمى بخصلة الشعر الخاصة بالأطفال وجديلة كانت تنساب على أحد الجانبين. والحق أن ليس كل الأطفال كانوا يصورون بمثل هذه المقاييس الهيروغليفية.

ومن المميز أن الفنانين المصريين المحافظين على قواعدهم بشكل صارم الذين فرقوا باجتهاد كبير بين الأنواع المختلفة للطيور والأجنحة ودرسوا وصوروا بشكل دقيق الأسماك لم يجدوا مغزى لتوضيح جسم الطفل. ولم يشكل لهم قيمة حقيقية فى تصويره. والتوجيهات والمبادئ صورت بطريقة لم تناسب فهم الطفل، ولهذا اعترض

خنسو حتب على أبيه. فلقد عرضت للطفل توجيهات للشرف ولكِبَر السن وأيضًا لتعليم الغير.

ومن البديهى أن المصريين عرفوا السمات الخاصة للطفل. وبديهى أن الأطفال عند سن معينة لم يكن لهم الضرب، فقد كان هناك وسيلة تعليمية تناسب الأطفال بشكل نوعى (مصدرالنص رقم٦٠ج). وأيضًا من البديهى كانوا يراعون درجة نضج الطفل فى كل كلمة يقولونها، على الأقل خارج التعاليم الرسمية. فأطفال مصر كانت لهم ألعابهم بالكرات والحيوانات والطوق والعرائس مثل باقى الأطفال. فقيمة الطفولة ظلت لا تمس: فالأطفال فى مصر لم يعاملوا ككبار ولكن ككبار غير مكتملين، وعلى المرء أن يراعى عدم نضجهم (وهذا أيضًا كلمة سلبية)، ولكنه لم يعتبر عدم نضجهم قيمة. فالتعليم لم يهدف إلى مراعاة حق كيان الطفولة، بل كان يهدف إلى الإعداد بأسرع وقت ممكن ليكون إنسانًا نجيبًا كبيرًا. ففى الطفولة كان الاهتمام كبيرًا بهذا المستقبل فى حياة المهنة والأسرة والمجتمع، وكانت التوجيهات حول هذا تفصيلية. فالطفولة كانت مرحلة مرور ضرورية ومن ناحية الاهتمام والاعتبار النظرى لم يكن لها قيمة.

وبشكل تنظيرى لم تقم النظرية التعليمية على الفردية. فالحكمة كانت تورث من جيل إلى جيل. كما أنها لم تتغير لا من خلال الشخصية ولا من خلال الفكر المختلف للعصر.

وتعتبر التربية والتعليم من الجانب التطبيقى أمرًا مختلفًا. فبديهى أن المعلم كان يسأل الفتى الغبى كثيرًا ويراقب واجبه بشكل متكرر أكثر من الذكى. ومن البديهى أيضًا أن العمليات المتكررة فى درس التعاليم[٩٩] كانت توجد بها بعض الجمل غير المناسبة ومن ثم تغير أو تحذف. وهذان الأمران كانا موجودين فى التطبيق العملى ولكن لا يتم بحثهما بشكل تنظيرى. ولم يكن لهما انعكاسات على النقاش. لقد فكر المصريون فى هذا الأمر بشكل معيارى، وكل ما يخرج على المعيار لا يلتفت إليه.

ويعتبر الكلام عنه أمرًا قليل القيمة وخطأ جماليًا، صحيح أن المرء يضعه فى الحسبان لكن لا يهتم به بشكل تفصيلى.

ويتم ذِكْره فقط فى مواضع قليلة، وهى ليست فى التعاليم الحكمية الكبيرة، ولكن فى النصوص المدرسية الضعيفة فى الدولة الحديثة، نقابل جملاً لا تأتى طبقًا للمعيار، ولكن طبقًا للفردية. صحيح أن هذا لا يتأكد فى الوصف الجميل للتلميذ الكاتب الظريف المندفع فى بردية لانسنج (مصدرالنص رقم ٣٩د) لكننا نجد شبيهًا لهذا الموضع فى بردية أخرى[١٠٠]، لدرجة أن هذه الجمل كانت على ما يبدو على المشاع المدرسى حتى إن كانت ابتكارًا شخصيًا من المعلم فيما يتعلق بتلميذ معين، وهى لا تخص كل المرشحين لمهنة الكاتب. والموضع الذى فى النص ٤٦ الذى يذكر أن أحد التلاميذ ظل تلميذًا حتى سن الثلاثين لا نجد له مماثلاً؛ فهل هذه الجملة غير المعتادة، التى بالتأكيد لا تنطبق على الجميع، تعتبر أمرًا فرديًا؟ ومن الواضح بشكل قليل أن التأديب- حيث كان التلاميذ يكسرون الفلكة (مصدرالنص رقم٣٧ب) أو يحرقونها ويذهبون إلى أبويهم ويجدون الترضية فى قبولهما (مصدرالنص رقم٤٦)- كان بسبب حالات فردية، وخاصة أن الأمرين يتشابهان فى النص ويختلفان فى التفاصيل. والمادة المطروحة لا تكفى لأن نجيب بالتحديد عن السؤال إلى أى مدى كانت مثل هذه النصوص توضع من المعلمين أولاً لحالات فردية ثم تأخذ بعد هذا شكل القانون العام فى الكتابات المدرسية؛ إذْ إنَّ التعاليم السامية الحقيقية كانت بعيدة عن مثل هذه الإشارات والألاعيب الشخصية .

٢- الحقيقة الثابتة والمتواصلة:

لقد جمعنا العناصر التفصيلية التى تعطى فهمًا لطبيعة التعاليم المصرية. فهى لم تأخذ فى الاعتبار درجة النضج للطفل، حيث إنها حالة زائلة لا بقاء لقيمتها، ولم تأخذ

فى الاعتبار الاستعداد الشخصى للتلميذ، فهذا أيضًا لم يكن له قيمة فى مقابل المعيار؛ وأيضًا لم يعكسوا، أو على الأقل من غير المعروف، فكر زمن معين قد يتغير. فلقد ركزوا على الهدف الأسمى لتوصيل الحقيقة، أى وضع الإنسان فى عالم الرب. وهذا النظام وضع عند خلق العالم. وفى هذا الوقت وضعت قواعد حياة الإنسان وقواعد حياة الناس بعضهم مع البعض؛ ولا يتبقى سوى معرفة هذه القواعد- وهذه القواعد يكتبها الحكماء عند الكبر(١٠١)- وهى تصل إلى الجيل الناشئ فى صياغات ناجحة. والصياغات كانت تتحسن نوعًا ما، ربما أيضًا المعرفة. لكن الحقيقة نفسها غير قابلة للتغيير.

ونذكر فقط حالتين من بداية ونهاية الحضارة المصرية : فقد قال بتاح حتب : "عظيم هو نظام الرب (الحقيقة) وما يخضع لهذا النظام دائم. إن هذا النظام لم يختل منذ بدء الخليقة (أى منذ الأزل). ويستحق العقاب من يتجاوز هذا النظام : إنه الطريق السليم الذى يبتعد عنه لا يعرف شيئًا"(٨٨/٩١)، ومن العصر اليونانى الرومانى تأتى جملة : "الحق خلق منذ الأزل، والحقيقة جاءت من السماء منذ هذا العصر إلى من يعيشون على الأرض(١٠٢).

ولهذا لم يكن هناك آراء متضاربة. والتصورات والنظرات الكثيرة للحياة كانت، كما فى حاضرنا، تُواجَه، وتابعو الفكرة لم يحاولوا فى الغالب أن يسجلوا ردًا على الآخر(١٠٣). وهذه المفاهيم المختلفة ربما جاءت من حين لآخر فى الفترات الحافلة بالأحداث الفكرية؛ وعلى أية حال فهذا الرأى الآخر كان يعتبر مستنكرًا جدًا وكان يُغتفر ويُعالج سريعًا، كما لم يكن له تأثير على التعاليم الحكمية أو على التعليم. وقد كان هذا فى تعاليم آنى، ولكنه لم يأتِ من رأيين مختلفين متساويين فى الحقوق، ولكن جاء الخلاف مع رأى محافظ يرى أنه هو وحده الصواب والواضح وليس فى حاجة إلى الرد على حجج الآخر. والرأى الآخر كان يُذكر لتوضيح أنه خاطئ. وفى الحوارات الجدلية الأخرى،على سبيل المثال بردية أنستاسى الأولى، لا يدور الكلام حول آراء فى

الحياة، ولكن حول العلم والأسلوب وعن التعليم بمفهومه الظاهرى. وطبقًا للمفهوم المصرى فكل الآراء الجوهرية توضح أن طرفًا على صواب والآخر على خطأ.

وهذا الاتجاه الذى يطمح بشكل مباشر إلى المطلق، ويحاول أن يوصله بشكل أكبر فى نطاق كثير - هذا الاتجاه غريب بشكل كبير بالنسبة لعصرنا الذى يحاول أن يجد علاقة لكل شىء، وعلينا أولاً أن نضع فى الحسبان أن هذا الاتجاه كان موجوداً فى مصر. وما زال لدينا فى الجزئية الأخيرة من بحثنا ما نقوله حول صحة هذا الاتجاه، وبرغم حديثنا عن التساؤلات الصعبة حول القيمة إلا أن الإجابة عنها بشكل نهائى تمثل أمرا شديد الصعوبة.

(ح) القيمة والتأثير:

إذا أردنا أن نضع التربية والتعليم المصرى فى مكانهما الصحيح فعلينا أن نوضح أولاً أن الأمر يختلف عن أساسيات تعليمنا المعاصر، ولكنه لا يقل بسبب هذا عنه.

وعلينا من الاعتبارات التاريخية أن نحترس من أن نصف التعليم المصرى بالبدائية؛ فالأحداث المصرية الصحيحة تبين أن المصريين عرفوا الإمكانيات التجديدية لتعليم الأبناء، ولكنهم بشكل حاسم لم يستخدموها. وحوار آنى مع ابنه دليل على ذلك. فليس من السهل أن نقول إن مبادئ التعليم المصرى القديم أصبحت بسبب تقدمنا قديمة، ومن ثم نبتعد عنها كشىء قليل القيمة بالنسبة لنا. فآراء التعليم المصرى القديم تهمنا أيضًا كإمكانية إنسانية؛ وتجعلنا أيضًا نتساءل عن قيمتها الخالدة، ولا ننظر إليها فقط على أنها مرحلة قديمة.

ولكن هذا السؤال حول قيمة قواعد التربية والتعليم المصرى القديم لا يفترض فقط معرفتها التى اقتربنا منها فيما سلف، ولكن هناك شىء آخر: لقد كان فهمهم تمامًا

طبقًا للظروف الحضارية المحيطة؛ ونحن نضعها فى إطار الحضارة المصرية القديمة التى كانت فقط مناسبة للمصريين القدماء قبل أن نتناول نفس السؤال حول قيمة التعليم.

١- الحصر والتبسيط:

لقد رأينا سابقًا[١٠٤] أنه لم يكن فى مصر حديث عن دورة التربية والتعليم. واختيار المواد التعليمية التى كانت تعرض للتلاميذ جاء بشكل محدود ، كما أن تدخل التلاميذ فى مسائل التربية والتعليم كان قليلاً للغاية، كى يصل بهم للحكم السامية. لدرجة أننا رأينا على النقيض من ذلك أن المربين المصريين أدركوا هذين الاتجاهين وتقيدوا بالمادة الواحدة فى إطار ذلك .

ونرتب أولاً ومن جديد ما نفتقده وفق ماهو موجود فى تعليمنا المعاصر وكان غير موجود فى التعليم المصرى القديم. لم يكن للتجريد الوضع المناسب للتعليم، وأفضل إمكانية لذلك تمثلت فى التعاليم المكتوبة التى تطلب، ومن ثم يتم تعلم تفكيك الأصوات المنطوقة وترسيخها من خلال مثل هذا العمل. ففى التعليم الابتدائى بدأ المصريون بالجمل الكاملة أو بالكلمات؛ والتجريد إلى حروف، ما دام فى إطار المدرســـة، لم يتم إلا فى مرحلة متقدمة. والقدرة على مثل هذا التحليل لا تدل عليها الكتابات التاريخية فقط، بل أيضًا التحسينات المستمرة أو على الأقل التغييرات لضبط الكتابة، وأيضًا التلاعب بالكتابة اللغز؛ ففى هذه نجد اعتبارات دقيقة لهذه الإمكانيات، وفى هذه الحالة يتم التجريد.

ونفس الأمر ينطبق على تعليم الرياضيات. فلم يعرض المصريون أرقامًا عامة، ولم تأتِ صياغتهم لكلمات ذات مفهوم ضيق، ولكنهم عرضوا للتلاميذ فى العمليات الحسابية أمثلة بأرقام صحيحة ونماذج يحفظها الأطفال. فلم تعرض البراهين للعمليات

الحسابية التفصيلية والنتائج لم تعرض بنظام الاستنتاج ولم تُنظَّر. وبالتأكيد علينا أن نعرف أولاً إذا ما كان عند المصريين لحساب هرم ناقص نظام الاستنتاج التطبيقى أم لا[١٠٥]. ومن الحصر المعروف عند المصريين القدماء أنهم لم يقدموا نظام الاستنتاج التطبيقى للتلاميذ.

ونفس الأمر بالنسبة لتحليل وتجديد قواعد النحو. ويبدو أن تمارين النحو لم تلعب فى المدارس دوراً فيما قبل العصر المتأخر. كما تم تجنب صياغات الفعل التى تأتى من خلال اللغة النادرة والنماذج الفنية للنحو. وكون إمكانية مثل هذا التحليل غير معروفة يوضحه التباعد الزمنى لوجوده حتى العصر الديموطيقى[١٠٦]. والأمثلة تتزايد من خلال إشارة إلى المعرفة الدقيقة جداً لمراحل اللغة الأقدم، هذه المعرفة كانت فى الدولة الحديثة وكانت بشكل أدق أولاً فى العصر المتأخر، ولكن الكتابات المدرسية السيئة للأسف لمثل هذه النصوص لم تجعل شيئاً يُفهم لا للتلميذ ولا للمعلم: وهى تكفى لأن توضح أن المصريين عرضوا تعليمهم فى إطار ضيق، وحصروه فى المهم. فالهدف من التعليم العام لم يكن له اتساع ولم يكن له عمق، ولم يعرض الكثير، مع أن الحضارة المصرية فى كل عصورها أو فى عصور ازدهارها بلا شك تستطيع أن تقوم بهذا. والظاهر أنه هناك أشياء معينة بعيدة عن التلاميذ لأسباب تربوية .

وقد يُساء فهم آخرين فى هذه الجزئية . أولاً الحصر يدور حول أسباب تربوية وهذا كان واضحاً فى العملية التعليمية. ولكنه لم ينبع من مراعاة درجة نضج الطفل. ولم يكن النشء يمنع من علم أو تدريبات يجب على أية حال أن يعرفها فى يوم من الأيام. فالأفعال السامية فى الفكر كما رأينا لم تظهر فى المدرسة على الإطلاق. فهذه المسألة تتعلق بتخطيط تربية الناشئ ولكن بمُثل التعليم المصرى. وهذه المُثل التعليمية لا تتطرق إلى الشخصية المستقلة التقدمية. ولم يكن للناشئ أن يتطرق إلى هذا البحث. فالمدرسة المصرية لم تربِ شخصيات. وسنتناول هذه الجملة المهمة من جانب آخر فى صفحة ٢٤٣ وما بعدها.

كما قد يُساء فهم شىء آخر. وهو القول بأن المصريين قد أغفلوا تبسيط التربية والتعليم. والمعروض ليس سوى صورة لبلاد غريبة عنا وطريقة محسوبة وصورة إنسانية، وهو الأمر الذى لم يتم تبسيطه من خلال حذف أجزاء مهمة لتأليف لب المادة التعليمية ولا من خلال طريقة غير مناسبة؛ والمدهش لنا أن هذا لم يحدث بالرغم من أن المعروض جاء بشكل مستوف وسليم بالرغم من أن المادة التعليمية لم تستوعب بشكل كاف. فالأمر يدور حول حصر شرعى طبقًا للاتساع والعمق.

والواضح أن النصوص التى وصلت إلينا من المدرسة لا توضح على الإطلاق علم المصريين ولقد أشار كيس Kees[١٠٧]– ومعه حق – أن ما وصل إلينا من العمل المدرسى صحيح أنه يعطينا القليل عن حالة المعرفة فى مصر، لكن ما نعرفه عن الحضارة المصرية بشكل عام على عكس هذا. وتبقى شهادة بارزة لحدث أن يَفْهم كاتب من الألف الأولى بعد الميلاد نصًا علميًا أقدم منه بألف وخمسمائة عام مكتوب فى لغة بالنسبة له ميتة منذ زمن طويل، كما رأينا فى بردية كرلسبرج رقم[١٠٨]؟ وماذا يعنى أن المتعلمين فى الأسرة السادسة والعشرين لم يتمكنوا فقط من فهم نصوص الأهرام الأقدم منهم بألفى عام، بعد أن يلموا بحجم النصوص، بل أيضًا ألفوا نصوصًا جديدة فى لغة نصوص الأهرام؟ والعمل لم يقل سواء أخذنا بأنهم ربطوا الموروث فى كل العصور بشكل غير منفصل أو اعتُقد أنهم درسوا هذه اللغة الميتة القديمة وحللوها وتعلموها من جديد. ومثل هذه الحسابات الفنية تفترض العظمة. والدقة التى ما زالت تدهشنا حتى اليوم مثل دقة الأهرامات والصروح والمسلات لا يمكن تقديرها حق التقدير أو الاقتراب منها! والمجموعة التى كانت قادرة على إنجاز مثل هذه الأعمال لم تكن صغيرة، هذا إذا أخذنا فى الحسبان كثرة البنايات والتى قام بها رمسيس الثانى فى البلاد. فمن الواضح أن المدرسة المصرية علمت موظفين وكهانًا وجنودًا ومهندسين ممتازين. والحق أن حقيقية الفكر وطرق التجديد الفكرى وقضية الإبداع الفكرى لم تُعلَّم فى المدارس؛ فلم يتعلم التلاميذ كما رأينا القابلية للعمل الفكرى المستقل. وحتى

اليوم تدل الشواهد الحضارية المصرية على أن هذا العمل كان موجوداً. وقلائل هم الذين اهتموا بالطريق الجديد. والثقافة كلها رأت أنه من الأفضل ألا يعرض هذا الطريق على عموم التلاميذ، بل إن العمل التعليمى اقتصر بشكل أساسى على عرض طريق الحياة للناس. وهناك بعض الأشياء مُنعت من العلانية فكانت نوعًا من أسرار العلم، لا بسبب ادعاء الأهمية ولكن لأسباب تربوية لم يكن هناك قيمة لعرضها على العموم.

وهذا القصر يتماشى مع جوهر مصر والمصريين وتحقق فقط من خلالهم فى إطار إقرارهم بحدود المعطيات وعدم البحث فيما وراءها. وما نقصده يُوضِّحه هـ. كيس H. Kees عندما تناول القصر فى تعليم الرياضيات عند المصريين(١٠٩) فى أعداد صحيحة وكسور بسيطة والامتناع عن المصطلحات المعقدة والكسور الصعبة والأخذ بالأعداد المتساوية: "الأمر هنا لا يتعلق بعجز بدائى فى التفكير، بل إن الهدف المعروف من المنطقى أن يبقى سليمًا واضحًا فى الأساس. والأمر قصر اختيارى يجعلنا نعرف من خلال العمل التعليمى تشكيل الشخصية المصرية، على الأقل ما لا نعرفه من مجال الفن؛ وإن أراد المرء فإن بعض التَرْك يتفق مع النجاح المقصود." وفى تصورى أن المصريين كانوا على خوف من أخطاء البحث غير المحدود من أن يحسوا وراء الحدود بالفوضى أو يعرفوها ولم يريدوا أن يعرضوا عالمهم المنظم لهذه الأخطار.

لقد تأسست الحضارة المصرية على الرضا واختيار المهم بالفعل من الظواهر المختلفة غير المنتهية، حيث يكون مقياس هذا الاختيار هو المقياس الذى وضعه الرب للعالم والنظام الراسخ الذى لا يتزعزع منذ الأزل. والإنسان بوصفه فردًا يمكن أن يرتقى من خلال مثل هذا القصر إلى الشىء المهم له. ولم يكن فى مصر، فى مجمل ثقافتها وفى تعليمها، طموح إلى اللانهائى فى عمق واتساع المجهول الذى يبشر بالسعادة المجهولة.

٢-تربية الشخصية:

لعله ليس هناك داع لأن نقول إن المصريين عرفوا مصطلح "الشخصية" ومصطلح "الطبع" وقدروهما. فلقد استخدموا لهذا فى طريقة كلامهم الواضحة كلمة "لون" الإنسان. ونستشهد فقط بنص من نصوص كثيرة تشبهه يتباهى فيه شخص مهم بشخصيته التى تختلف عن الآخرين: "لقد جعلنى قلمى مشهوراً؛ جعلنى فى الحكمة، لقد شكل لونى لدرجة أننى بنفسى أُرَاسِل الكبار"(١١٠). والفرق بين هذا ومفهومنا المعاصر أن القلائل فقط وهم العظماء هم الذين كان لهم هذا (اللون) الخاص. والباقى فى المقابل لم يطمح إلى هذا التميز، ولم يناسب المدرسة أن تعلم مثل هذه الشخصية. فالتعليم المصرى لم يعلم الاستقلالية والتفكير الناقد ولكن علَّم أن يكون الإنسان مطيعًا، وأن يكون مطيعًا طبقًا لنظام العالم. لم يقم تعليمهم على المستقبل ذى الفتح الفكرى ولا على التجديد ولا على الابتكارية ولكن على العلم الثابت وعلى المعرفة التى عرفها الأجداد وعلى ما وجدت أجيال كثيرة من خلال التجربة أنه سليم وحقيقى. وهذا يتعلق بالذكر اللافت للنظر بالذاكرة المناسبة لعالم الكتبة كما كان الوضع دائمًا عند المصريين: فكون التعاليم المسجلة عن طريق الكتابة تُعلم وتتواتر عن طريق الحفظ(١١١) أمر بالفعل غير معتاد. فالذاكرة كانت عند المصرى أهم من القدرة القيمة فى عصرنا للاستنتاج والنقد والحكم.

والشخصيات الحقيقية لم تُمنع من خلال هذا الانتشار للتعليم(١١٢) من الانطلاق. فلم يكن فى مصر قادة فكر أقل من عصور أخرى، فالأسماء المعروفة ليست قليلة. ولكن التفكير الشخصى كانت قيمته فى المرتبة الثانية وبكل تأكيد لم يكن نموذجًا يلعب دوراً فى التعليم لشعب كامل. ولهذا نجت مصر من أشياء كثيرة سيئة ومربكة قد تنمو مع التفكير الشخصى وطبقًا لطبيعتهم لا تتفق مع معيارهم، وقد تثير أيضًا المشاكل الداخلية وتحقق عدم السعادة مع عالمهم المحيط.

ويتضح إلى أى مدى كان التفكير الشخصى مرتبطًا بالجميع فى تحول كبير فى الاتجاه نحو الهدف، هذا الاتجاه الذى كان مفقودًا فى اليونان حوالى عام ٦٠٠ قبل الميلاد. وفى حين كان المصريون لا يعرفون الهدف المتطلع إليه والمراد تحقيقه ، وعندما كانوا يعرفون النظام السليم (دون تفكير!) وفعّلوا أفضل المقروء عن طريق السكوت، تغير الوضع تمامًا بعد هذه القفزة الزمنية. ولقد تحدث ك. ياسبرس K. Jaspers عن المثل الجديد فى عصر الارتحال قائلاً: "يريد المرء أن يتتبع الأحداث بشكل تخطيطى ويريد أن يشكل الأوضاع من جديد أو يبتكر، ويفكر فى أفضل الطرق لحياة الإنسان ويدبر ويدير. ففكر الإصلاح يسيطر على التصرف[١١٣]".

والفرق بين الهدف المطروح فى كلا العالمين القديمين يوضحه التفكير الشخصى. فبعد التحول أصبح العمل النشيط للتساؤل والبحث والسعى إلى الرقى والتقدم فى المجالات غير المعروفة - هدفًا منشودًا أمام الإنسان، لاسيما أمام الإنسان الناشئ الذى عليه أن يكون نشيطًا فى هذا؛ وفى عصر ما قبل التحول كان الهدف الأسمى فى المقابل هو الإنسان الراضى والخاضع والمتواضع والمتكيف مع نظام الرب. وهذا يقتضى معرفة العالم لمراعاة النظام السليم ولعدم البعد عن الطريق الذى يتمناه الرب فالتطلع إلى التجديد لم يكن له قيمة[١١٤]، صحيح أن التفكير الشخصى لم يُمنع ولم يُكبت، فقد كان فى دوائر كبار المفكرين فى الدولة، لكنه كان فقط فى حدود القاعدة العامة لقبول العالم إن كان الشخص "ساكتًا حق السكوت"، لا يصل طموحه إلى السماء. وهذه القاعدة العامة وفرها التعليم المصرى. ولهذا كان من البديهى عند المصرى أن الرجال الكبار الذين عليهم من جانبهم أن يأخذوا القيادة فى الدولة كان أيضًا عليهم أن يتعلموا أساسًا تعاليم الأجداد حتى يقفوا على هذه القاعدة التأسيسية حتى ينطبعوا بها. وبهذه الطريقة كان فى التعليم المصرى، كما رأينا، إصلاحيون ومجددون كادوا بطريقة خطيرة أن يهزوا النظام، وكادوا يعطلونه[١١٥]. وعملت الشخصيات المصرية فى إطار الحضارة المصرية ودون أن تتخطاها.

٣- تأثير الانتشار:

التعليم المصرى كان ينقصه التطلع إلى تعليم الناس الذين لا مثيل لهم القادرين على الطموح إلى رقى العالم، ومع ذلك كان له تأثير كبير من خلال الانتشار. وكلما كانت الخطوط بسيطة وواضحة، كان هناك انتشار لنور المدرسة على دائرة الشعب التى لم تذهب إلى المدرسة. ويمكننا أن ندلل على أن التعليم المصرى كان له تأثير على الجميع، من الملك حتى العامل.

ولقد رأينا أن الملوك تعلموا التعاليم، بل كتبوها أيضًا بأنفسهم. وفى الدولة الحديثة تم اقتباس تعليمة بتاح حتب، التى مضى عليها فى هذا الوقت حوالى ألف عام، فى الأمور الحكومية المهمة للتتويج أو لتعيين وزير، حيث قال بتاح حتب: "إن مقدم الالتماس يحب (= مهم له) أن يسمع المرء شكواه باهتمام أكثر من أن يلبى طلبه الذى جاء من أجله"، وهذه الجملة القديمة من بتاح حتب المليئة بالفهم النفسى وضعت للوزير الجديد كحكمة[١١٦] .

ومن الشريحة الاجتماعية الأخرى تأتى حالة أخرى. فهناك واحد من عمال المقابر الملكية فى طيبة، وصف حالة ثقافته العامة بأنه نالها خارج المدرسة، نال مهنته - وقد كان عامل نقش - لأن لديه بعض المعرفة بالكتابة. لهذا استطاع أن يقدم شكره لآلهة مدينة الموتى، التى أنقذته من مرض صعب، فى شكل كتابى على شاهد نذره الصغير، وقد كتب بشكل خاطئ بالفعل. وعندما يكتب هذا الرجل: "الذى لا يعلم وعديم الحكمة (الذى بلا قلب) لا يفرق بين الحسن والسيئ"[١١٧] فإن هذا الأسلوب فى التعبير يدل بوضوح على تأثير التعاليم الحكمية؛ فكل المصطلحات تأتى من هذا المجال. (قارن على سبيل المثال مصدر النص رقم ٤٤)، حتى إن كان الأسلوب الفظ يجعل ظننًا بعيد الاحتمال من أن الجملة كلها تأتى من نص غير النصوص المطروحة أمامنا.

ونريد أن نذكر مثالاً واحداً من الأمثلة المتكررة والكثيرة. ونشير أيضًا إلى ما ذكرناه فى صفحة ٨٩ وما يليها حول تعليم الكبار وتربية النفس وتعليم البنات. فقد ذكر أمنمحات، كبير كهنة آمون فى الأسرة ١٨، فى سيرته الذاتية عندما تحدث عن إجلاله لأبيه إشارة واضحة إلى تعاليم بتاح حتب، حيث قال أمنمحات: "لم ألقِ إليه نظرات كثيرة، بل كنت أنظر إلى أسفل عندما يحدثنى" (مصدرالنص رقم٢٦). فقد ذكر ذلك تمامًا كما ذكره بتاح حتب عندما قال: "لا تلقِ إليه نظرات كثيرة؛ لأن الروح تشمئز عندما يفعل المرء هذا[١١٨] ".

وإذا لم نتتبع هذا الانتشار للتعليم المصرى فى دوائر كثيرة[١١٩]، فإننا سنندهش من جديد من تأثير الانتشار لصورة الإنسان، هذا التأثير الذى أصبح ممكنًا من خلال قصره على ملامح قليلة ومهمة. ونفس التحفظ الحكيم تجاه الظواهر المختلفة نقابله فى الملحوظة التأسيسية فى الفن. والمُثل الواضحة سهلة الفهم التى عُلّمت بشكل كبير نالت انتشارها من خلال التعاليم؛ وفى مقابل المُثل التعليمية فى حضارات أخرى تبدو المثل التعليمية المصرية مجربة وانطبعت بطابع الشعب.

٤- المأمن:

عندما كان التعليم المصرى ليس بمعزل عن الجزئيات وعندما ربطها بتقاليد التصورات الموروثة وملأها بها - ربط الجزئيات بشعور بالأمان بدرجة لا يتصورها خيالنا. فحكم الحياة التربوية المتعلمة صاحبت المصرى فى حفظ حياته. وعرف أن فيها كنزه الذى يعتمد عليه فى حالات اليأس والصعوبات والاحتياج. والأزمات لم تنتهِ تمامًا بهذه الطريقة، ولكنها قلت بشكل كبير. فكل مصرى ينال هذا الكنز ليس فقط يقوده أبوه أو معلمه من خلال التعاليم التى يتعلمها فى الحياة، ولكنه أيضًا كان يشعر بالسكينة مع العدد الكبير لمعلمى الحكمة فى الأجيال الماضية الذين كانوا يقفون إلى

جواره بتعاليمهم الموروثة إن احتاجها. فقط لم يستطيعوا أن يحموه من الموت؛ لكن توارثت لتصورات دينية حدود بين الحياة والموت تختلف عن تصورنا، ولقد رأينا سابقًا[١٢٠] أن الحكيم يستطيع أن يفرق بين الصحيح والخطأ وبين السيئ والطيب، ويعرف إرادة الرب ويتبعها وينال البركة بالمعنى التام للكلمة. بينما الأحمق يموت كل يوم. وبالتأكيد كانت خدمة كبيرة للتعليم المصرى أن تُقدم للإنسان مثل هذا المأمن.

وتجدر هنا على الأقل الإشارة إلى أن الأقوال الحكمية كان لها فى عصرها نظرة تامة للحياة واعتقاد حيوى، وفى نفس الوقت توضيح للعالم ومعيار الحياة بطريقة غريبة قليلة لا تزال تعيش حتى الآن وهى طريقة مُثُل الحكمة الشعبية[١٢١]. ففى التعاليم المصرية كان يوجد، أولاً بشكل قليل ثم بشكل كبير، سطر أو سطران فى معزل عن العلاقة بالموضوع، ولا يكون للأمر علاقة بالتصحيح. والفروق بين مثل الحكمة الشعبية والاقتباس فى التعاليم أيضًا فى مصر غير واضحة، وفى الغالب لا يتم تحديد الاقتباس من المثل الشعبى والتفريق بين المجموعتين فى الجمل القصيرة يظل غالبًا معلقًا[١٢٢]. وفى الثورة الفكرية الكبرى فى عالمنا الغربى اعتمد الأسلوب القديم للأقوال الحكمية على طبقات عامة كما كان الوضع فى مصر فى طبع صارم وتكامل كبير. ولكن فى الطبقات الاجتماعية السفلى فى الغرب التى لم تنل تعليم التفكير الشخصى عاش هذا الأسلوب الذى يراعى العالم ويأخذ الحكمة فى الحياة، هذا الأسلوب كان بمثابة (رواسب فكرية قديمة) ما زالت مستخدمة حتى اليوم، وهناك أيضًا دائرة عريضة من شعبنا ترى صورة العالم فى الأمثال الشعبية ويستندون إليها (ليس كل مرة تسلم الجرة، بعد المطر يأتى نور الشمس، وهكذا). وما يميز الشكل المعاكس لحكم الأقدمين أن مثل هذه الأقوال بالتأكيد لا تجمع بصورة موحدة بحيث ترد مقولة على أخرى وأن الأمثال الشعبية غير المترابطة بعضها مع البعض تكون لمواضيع كثيرة. والأمثال الشعبية تخدم اليوم أيضًا صورة الناس الذين يتعايشون بعضهم مع البعض من أجل الاستشهاد بها أكثر من استخدامها كمبدأ للتصرف فى حالة حيرة الضمير. وهى على

أية حال تحرك الشعور الذى يتناسب مع المصريين القدماء، وهو الشعور بالمأمن، وهذا هو سبب انتشارها فى مواقفنا التى يتعرض فيها المرء للوم والخطر. والطريق بين الأقوال الحكمية والأمثال الشعبية الحكمية يشبه الطريق بين العقيدة القديمة والإيمان بالخرافات.

٥- الاستمرارية والثبات:

إلى جانب هذين الإنجازين للتعليم المصرى: انتشار تأثيره فى دوائرعديدة من الشعب وتوفيره للفرد الشعور بالأمان، يأتى علاوة على هذين الإنجازين المتأصلين فى أعماله إنجازٌ ثالث: فالتعليم المصرى، أى التشكيل المعروف للإنسان، شارك بشكل حاسم فى استمرارية التطور وفى الثبات الطويل للحضارة المصرية.

ويُمثل الاقتناع بقيود النظام الإلهى على الأرض وعدم تغير الإرادة الإلهية وتبعيات هذا الاقتناع فى العلاقات الإنسانية والابتعاد إلى حد ما عن الإصلاح والتجديد، كل هذه الأشياء لم تكن من ابتكار التعليم، ولكن من القاعدة التى نشأت منها. ولقد رأينا هذا سابقًا بالتفصيل(١٢٣). ولكن مع هذا فإن النظام التعليمى لعب دورًا حاسمًا فى استمرارية هذه الحضارة بتركيزه على تقاليد الموروث والعرف وعلى مضامين التعليم والأهداف المحددة التى وضعها المعلم للتلميذ عندما كان يعلمه أن يكون (ساكتًا) وألا يفكر بشكل مستقل. فالتعليم المصرى أدى مهمته فى أن يعمل كل معلم من خلال التحديد المذكور فى بادئ الأمر. فلقد كان لديهم فنيات وقيم حياة للشعب عرضها للجيل الناشئ. فلقد كان لديهم توافق تام مع حقيقة هذه الحضارة.

فالمصريون بالتاكيد كان لديهم بشكل كبير ما يختلف عن حاضرنا فى التعامل مع الحياة والموت والرب والمجتمع وشعوب الجوار. ولا شك أن الحضارة الفرعونية كان لها استمرار عظيم. والتاريخ الفكرى المصرى يدل على تغير بارز. ويأتى سؤال عما إذا

كان تأثير هذا التغير أقل أو أكثر مما فى عالمنا الغربى؟! والأمر يتعلق بتغيرات خفيفة بما يتشابه مع القاعدة ومن خلال القناعة بوجود نظام سليم لوجود الإنسان ومن خلال ما يتوافق مع إرادة الرب. وقبل العصر المتأخر لم يتم تناول موضوع التغيير بشكل جاد. فالأمور لم تتغير بالتفصيل تجاه النظام الاجتماعى والوضع مع الأجانب ومفهوم الرب. فكلهم تربوا على هذه القاعدة المستمرة؛ فالتجديد كان يهدف إلى ما هو ضد إرادة المصريين. ولقد شارك المربون المصريون بجزء بارز فى استمرارية الحضارة المصرية بأن ربوا النشء على هذه القاعدة.

٦- التلخيص:

صحيح أننا لم نتعرض بالتفصيل للتعاليم الحكمية[١٢٤]، ولكننا وصفنا أساليب هذه التعاليم؛ ولقد تتبعنا معلمى المدارس فى عملهم وتعرضنا لوضع المصريين تجاه التعليم. وتعرضنا أيضًا لكيفية فهمهم للتعليم وما انتظروه منه.

لقد رأينا أن الإنتاج الفكرى كان بعيداً عن التعليم بحيث إن الثقافة الابتكارية كانت فى مجالات أخرى غير مجال المدرسة. والحق أن الرجال الذين كانوا يفكرون بأنفسهم ويضعون من خلال تعاليمهم الأساس للتعليم المعروف، على الأقل ما داموا يؤلفون تعاليم الحياة، كلنوا يؤلفون أعمالهم بحيث تصبح مفهومة للعموم، وأن تستخدم بشكل مباشر ككتاب مدرسى، سواء كان هذا فى قصدهم كما هو واضح لى أو لم يكن. وكتبهم هذه تحتوى على نتائج فكرهم كما هو الحال فى الكتب التعليمية فى الرياضيات دون تنظير أو استنباط. فأمر المدرسة لم يجعل التلاميذ يتدبرون إذا ما كان ما تحتويه الكتب صواباً أم لا. ولم يعرض لهم الطريق الذى جاءت منه مثل هذه الأعمال. فكان على هذه المقاييس أن تعرض أمامهم على أنها صواب غير قابل للشك. والحق أن تأليف الأقوال الحكمية لم يستمده المعلمون من حكمة اكتشفوها ولكن من

حكمة التقاليد الموروثة، واستمدوا معارفهم فى حياة مليئة بالخبرة والنجاح من خلال العالم، وهذا العالم من صنع الرب. وكما لم يَرَ المهندس داعيًا لأن يفحص كل موظف فى الهندسة جملة (إن رسم شخص خطًا فى شكل مثلث فى علاقة ٣: ٤: ٥ يعطى زاوية قائمة)، وعندما يشك موظف المساحة فى هذه الجملة، فكذلك يكون الأمر عند الحكيم خطأ أن يسأل التلميذ من جديد وبشكل متكرر لماذا يجب ألا يأكل وبجواره جائع أو لماذا عليه ألاَّ يخالط النساء اللائى يجدهن المرء فى الشارع. ومثل هذه الأسئلة كانت تطرح بالفعل والجمل الموروثة كانت تفحص وتعدل، ولكن هذه التغييرات التى جاءت من خلال تركيبة المجتمع المتغيرة ومن خلال الإيضاح المتغير كانت تغيرات لا تذكر، والجمل الأخرى كانت تُجدد من أجل المواقف الجديدة. ولكن ليس كل موظف أو كل مصرى كان يقوم بهذا العمل أو يشارك فيه، بل عدد صغير فقط من المتميزين هم الذين يهتمون بهذا. ولكن الباقين، حتى طبقة الموظفين الذين نالوا الفكر، تأثروا بمثل هذه الأفكار فى ثباتها. ولكن هذا كان واحداً من أهم الأهداف: طبقة من المثقفين عريضة وفى نفس الوقت متماسكة ويعتمد عليها، أى صناعة الإنسان الذى يتم تشكيله، وأساس للشعب ثابت.

ولقد وصل التربويون المصريون إلى هذا الهدف. ومنتجو الفكر، وهم معلمو الحكمة، لم يضعوا معارفهم فى كتب تعليمية تصل إلى طبقة المتميزين القليلة فى جمل رئيسية بحيث تفهم فى العموم لدرجة أن (كتبهم) هذه لم تتغير أو تقل، واستخدمت فى مجال التعليم بشكل أساسى بحيث صارت أقوالهم الحكمية على كل الألسنة (مصدرالنص رقم١١ ، مصدرالنص رقم٤٢ج)؛ أما الآخرون، وهم المعلمون، فصحيح أنهم عملوا تربوياً بشكل بدائى، بحيث إنهم كانوا يهددون ويضربون، لكنهم وصلوا إلى الهدف الكبير: والتلاميذ تعلموا عن طريق الحفظ التعاليم المطروحة أمامهم، وأحيانًا من غير أن يفهموها: والإلمام بالتعاليم القديمة، باعتبار أن البذرة تنمو فى وقتها إن رميت فى أرض مثمرة، كان أمراً يُهتم به. والسير الذاتية الكثيرة قدمت، كما فى عدم معرفة

الذنوب فى الفصل ١٢٥ من كتاب الموتى الملزم للجميع، دليلاً جيداً على أن التعليم المصرى نجح فى أن يعرض أمام كل الشعب صورة الرجل الساكت حق السكوت، المتحكم فى نفسه، العفيف، الذى يلتزم بالنظام، والذى يقف ضد عدم النظام. وهذه الصورة القدوة شكلت فى مصر. والتربويون لم يعرضوا فقط هذه الصورة ولكن كتبوها فى كلمات تصل للشعب من خلال المدارس التى تتعلم فيها الطبقة التى تنال الفكر. وبهذا أدى التعليم المصرى المهمة الموضوعة أمامه بشكل تام.

وهناك شيء نذكره ونؤكد عليه فى نهاية بحثنا : الأرضية التى استطاعت أن تبرز وتضطلع بمثل هذه التربية الصارمة تختلف عن أرضيتنا، لأن توافر الشروط يقتضى ترابطًا بين المعلمين وكذلك النشء المراد تربيته وبين نظام جبار يفوق طاقة البشر كان قد تم الإقرار بصلاحيته دون شك أو نقد. وفى يد المعلمين غير التربويين كان التحديد الاختيارى للمادة التعليمية والتصرف السلطوى وإمكانية العقاب البدنى فى تصرفات تحكمية غير مسئولة. ويَتَصرف فقط من خلال هذا التفويض المربى الذى يتأكد من البيئة المحيطة، خاصة الناشئ- سواء كان طفلاً أو فى استمرار لحياته المستقبلية ولا توجد هذه الاشتراطات المسبقة فى زمننا الحالى؛ وذلك أن الأسس التعليمية لها أن تناسب مجتمعًا مترابطًا فى الوعى الحقيقى ,لا فى مقاييس بشرية للصواب كتلك التى سادت المجتمع المصرى فى شكل أنسب وأصوب من تجاربنا التَّعسُّفية والمتأرجحة.

الهوامش

(١) انظر ص ٢٢٢ وما بعدها.

(٢) الأقوال الحديثة عند Janssen, Autobiografie I, S. 113 und E. Otto, Biogr, Inschr., S. 83

(٣) على سبيل المثال بوضوح: Hatnub 24, 5 "لقد تربيت كطفل كبير لم يكن له أب" قارن أيضًا Z?S 42, S. 100 ff.

(٤) وأيضًا مقولة الرجل الذى من الأسرة ١٢ أنه أسس بيتًا وربى أولاده تعليمًا فاخرًا (Kairo 20 303, Z. 8/9) ليست بالضرورة تدل على تعليم جيد قدمه لأولاده، بل علينا أن نضع فى الحسبان أن الرجل يتباهى بأنه قدم لأبنائه التعليم الفاخر ولم يكلفهم شيئًا.

(٥) (شد نخن) على سبيل المثال. Sethe, Lesestücke, S. 91, 8

(٦) مقولة "خرج من بطن أمه حكيمًا" (Berlin 1204 <Icher-nofret>, Z. 8 = Aeg. Inschr. I, S. 172) هى ببساطة تقدير وتفهم من سياقها: فالملك يعطى أمرًا لموظف المالية إخر نفرت وهو يمدحه ويكلفه بمهمة صعبة ربما تكون مجاملة بأنه ولد حكيمًا والأمر شبيه فى إحدى السير الذاتية Urk. VII, 6, 6

(٧) انظر لاحقًا ص ١٨٠ .

(٨) Das Problem des Künstlers in der ägyptischen Kunst, S. 39

(٩) Das Problem des Künstlers, S. 43

(١٠) ليس من الصدفة أن الاستثناء الوحيد، وهو التعاليم الحكمية مجهولة المؤلف "من أب لابنه" (النص ١٧)، يعود إلى أقل طبقات الشعب، قارن Posener, Littérature et Politique, S. 124 ff

(١١) انظر لاحقًا ص ٢٢٠ والتى بعدها.

(١٢) النص رقم ٦٠ لافت للنظر ومثير للشك: فالمؤلف مجهول ولم يذكر الاسم بل ذكر اللقب كبير جل .. Gl حيث سقط الاسم فى المخطوط بطريقة خاطئة.

(١٣) انظر بصفة مؤقتة (وليس بشكل كاف Monographie von Al. Piankoff, Le Coeur dans les textes égyptiens, Paris 1930

(١٤) قارن لهذا Otto in WdO 2, 1955, S. 105 f. und ZÄS 81, S. 47

(١٥) وفى القبطية (إتحيت) وجد فى اللغة المصرية تعبير (بالقلب) بمعنى العقل: .(Anii, 10, 10) وللتفصيل تأتى مقولة المعترف بالذنوب "(لقد كنت) غير عالم وغير عاقل (بلا قلب) لم أعرف السيئ من الجيد" Erman, Denksteine, S. 1098.

(١٦) عن نسخة بردية كارلسبرج

(١٧) Urk. IV, 119; 1223

(١٨) ص ١٩٧ .

(١٩) قارن لهذا برونر فى ThLZ 1954, Sp. 697 -700

(٢٠) اللغة المصرية الوسيطة (وخع)، لغة مصرية حديثة (حينى)

(٢١) هذا الأحمق يناسب المصطلح القديم. قارن لهذا G. v. Rad in Kerygma und Dogma 2, 1956, S. 62

(٢٢) قارن: Prov. 20, 12 "عين ترى وأذن تسمع والاثنتان بلا فائدة للسيد"

(٢٣) والحق أن القدر المطلق من أنه لا حرية إنسانية تجاه إرادة الرب لا يتضح من موضوعنا هذا. هكذا قال بوك Buck، بل للحديث فقط عن الحالات المتطرفة لعدم العقل، أى للإنسان قليل الموهبة. فالجمل التالية تطلب من التلاميذ أن يسمعوا باختيارهم .

(٢٤) وكذلك تعاليم بردية إنسنجر عن نسخة كارلسبرج ٩، ١٥ ، النص ٥٩ ب (أفضل أن تطرد الطفل الأحمق الذى يهرب) وأفضل منه التلميذ الغريب.

(٢٥) JEA 28, S. 17, Z. 8.

(٢٦) وسنتحدث لاحقًا فى ص٢٢٩ والتى تليها فى حوار أنى حول هذه الجزئية وجزئيات أخرى.

(٢٦أ) Barns, Five Ram. Pap. Taf. 3, B, III 1(Sisobek)؛ حول فكرة إجبار الشخصية قارن أيضًا Otto in ZÄS, 81 S. 45 f.

(٢٧) حول التساؤل عن الشخصية فى أعين المصريين فى العصر المتأخر انظر بالتفصيل Otto, Biogr. Inschrr., S. 66 ff

(٢٨) Het religieus karakter der oudste egyptische wijsheid, in Nieuw Theologisch Tijdschrift 21, 1932, S. 322 - 349 .

(٢٩) de Buck, Karakter, S. 334

(٣٠) انظر سابقًا ص٩٠ وما بعدها ولاحقًا ص٢٤٥ والتى تليها.

(٣١) انظر سابقًا ص١٥٠ وما بعدها .

(٣٢) على سبيل المثال أوتو في ZÄS 78, S. 28

(٣٣) Posener in Rev. d'Ég. 10, S. 65

(٣٤) Belegstellen bei de Buck, Karakter S. 336 f

(٣٥) دى بوك Karakter S. 343f.

(٣٦) بتاح حتب - ١١٩ - ١٤٤ .

(٣٧) دى بوك Karakter S. 344 f

(٣٨) انظر ص ٢٢ وما بعدها .

(٣٩) قارن بصفة مؤقتة Kees, Kulturgeschichte, S. 192 ff., 215, 283 f.؛ أو حول التحول التاريخي للعصر المتأخر انظر Kees in Z?S 67, S. 59؛ وتجميع المادة للعصر حتى الدولة الحديثة: Jans-sen, Autobiografie؛ وللدولة الحديثة قارن A. Hermann, Stelen, S. 121ff.؛ وللعصر المتأخر: E. Otto, Biogr. Inschr., S. 66f؛ وحتى لا يكون الرسم القادم غير مناسب نغض النظر عن مواضع الاقتباسات

(٤٠) مواضع شبيهة عند Janssen, Autobiografie II, B r; Urk. IV, 1198 und Pt. 618

(٤١) Anii, 8, 11 f

(٤٢) (سوت sw.t) في ترجمة ZÄS 79, S. 91ff

(٤٣) Brit. Mus. 581, senkr. Z., 3

(٤٤) Biogr, Inschrr., S. 79

(٤٥) انظر التمهيد ص٢٣ والتى بعدها.

(٤٦) انظر سابقًا ص ٢٢٢ .

(٤٧) هذا النص هو أقدم سند يتحدث عن هذه النقطة وقريب منه بقليل نص من الأسرة العاشرة (Siut III, 57) وفيه صورة منبع الطريق الذى يجهز شخصًا وهى صورة الأمير كعلامة للخضوع له، بينما نص الأسرة الثانية عشرة استخدم فيما بعد بشكل متكرر (Belege bei Janssen, Autobiografie I, S. 70 f.).

(٤٨) حول (طريق الحياة) قارن B. Couroyer, Le chemin de vie en Égypte et en Israel, Rev. Biblique 56, 1949, S. 412 - 432؛ وللعصر المتأخر: E. Otto, Biogr. Inschrr., S. 26f

(٤٩) Amenemope 16, 8

(٥٠) Anii 6, 13

(٥١) فى مرسوم حارم حاب يساراً، السطر الخامس، ولهذا انظر Couroyer، المصدر السابق

(٥٢) انظر المصدر السابق، ص٤٢٨ والتى بعدها: وعلى عكس ما راه Couroyer فإننى أرى أن البركة فى العالم الآخر تُفهم أيضًا من هذا السياق، انظر سابقًا ص٢٢٢ والتى بعدها .

(٥٣) وأيضًا Petosiris 61, 13f., vgl. E. Otto Biogr. Inschrr., S. 26 f. S. Hermann in ZÄS 79, S. 110

(٥٤) نحن مجبرون أن نستخدم الكلمة المصرية (حكيم) التى تشتق من كلمة (عالم)، فاللغة المصرية لا تفرق بين الكلمتين بشكل كبير.

(٥٥) نحن نوافق فى هذا دريوتن Drioton فى ASAE 50, S. 585 ff

(٥٦) انظر ص ٢٢٣

(٥٧) قارن جرابوف Grapow فى Handb. d. Orientalistik I, 2, S. 47 - 58

(٥٨) المصدر السابق Couroyer

(٥٩) انظر ص٨٩ والتى بعدها.

(٦٠) Das demot. Weisheitsbuch, S. 126 f

(٦١) انظر لاحقًا ص٢٢٩ وما بعدها .

(٦٢) انظر لهذا Leipoldt und Morenz, Heilige Schriften, S. 33

(٦٣) إخناتون الذى ربما اعتبر نبيًا نغض النظر عنه بالنسبة للتساؤل حول تعاليمه فيبدو أنه لم يلعب دوراً كبيرًا

(٦٤) النص٢٢ب ربما يكون مثلاً شعبيًا أو اقتباسًا؟

(٦٥) قارن لهذا H. Brunner in Studium generale 8, S. 584 - 590

(٦٦) انظر لهذا A. Alt in Vetus testamentum, Suppl. III, 1955, S. 16 - 25

(٦٧) Brit. Mus. 5631 = Inscrr. In the hieratic characters, Taf. XVIII, vgl. Erman in ZÄS 42, S. 102, Anm. 1 und G. Posener in Rev. d'Égyptol. 6, S. 42, Nr. 54؛ وأشكر السيد جيمس James على الكتابة الجديدة عن الأصل.

(٦٨) Ptahhotep 608/9

(٦٩) حول هذه التعليمة الشفوية يكون الكلام فقط تهكميًا Wenamun 2, 60, vgl. dazu H. Brunner un Bibl. Or. 12, S. 66 und o. S. 65 f وانظر سابقًا ص١١٩ وما بعدها.

(٧٠) انظر سابقًا صفحة ١٩٠ والتى بعدها

(٧١) أحيانًا تستخدم كلمة حكيم فى الكتابات بكلمة رجل كبير فى السن كدليل على العلاقة بين السن والحكمة فى تصور المصريين (Kopenhagen A 689, 9)، واختيار التعبير للحكمة بكلمة (بقلب كبير السن) (BIFAO 21, S. 110, Z. 12)؛ أيضًا فى EA 38, Taf. 8, Z. 97 يأتى تعبير (تعاليم كبر السن) الذى على الكاهن أن ينالها (؟)؛ وحول التوقير العام عند المصريين لكبار السن، انظر Wiedemann, Herodots 2. Buch, S. 336 f

(٧١أ) قارن أيضًا حكيم نسخ (سنن snn) ما يحدث أى تعاليمه كانت تناسب الحياة: Sisobek I B 2 bei Barns, Five Ramesseum Papyri.

(٧٢) وخاصة بوضوح طبقًا لنسخة تعاليم بتاح حتب التى جددت بالفعل. بالتجديد والحذف والتغيير.

(٧٣) لقد أوضح ج. فون راد G. von rad ومعه حق أن مثل هذا الاعتبار ينبع من تصور بوجود نظام سرى للأشياء يعرفونه بالحيلة وهذا النظام عادل ومريح. الحكمة الإسرائيلية القديمة (كرجمة ودجمة) ومثل هذه الترجمة بديهيًا تصور النظرة العامة المصرية للعالم ككل فهناك يرتبط الإله بنفسه بهذا النظام وهو يتبع ماعت. والتصور الإسرائيلى فى الإرادة المطلقة للرب يوضح عكس هذا الاتجاه الذى يحدد الحكمة فقط.

(٧٤) انظر صفحة ١٩٢ والتى بعدها.

(٧٥) قارن Jaeger, Paideia III, S. 307 mit Anm. 92

(٧٦) Lebensm. 67; Schiffbr. 181; ويرتبط بهذا Pt. 542; Metternichstele 49

(٧٧) انظر سابقًا ص١١١ .

(٧٨) وأيضًا قيادة إحدى السفن: Junker, Gîza IV, S. 59 f

(٧٩) انظر سابقًا ص٢١٧ والتى بعدها.

(٨٠) وتأتى هنا إشارة قصيرة إلى الحكمة الإسرائيلية. الأقوال الحكمية فى الحكمة الإسرائيلية لا تطالب المرء أن يكون مطيعًا فهى تختلف عن القانون بل تعرض فقط نصائح تريد أن تكون ممحصة. فالحكمة فى العهد القديم ينقصها طابع السلطة. وسبب هذا الاختلاف يكمن فى النظرة للإله. فالإله عند المصريين مرتبط بنظامه فالرب والإنسان متشابهان ونظام العالم يشمل الرب والخلق. والرب فى إسرائيل حر فى إرادته وخارج عن الخلق. صحيح أنه يستطيع أن ينشر إرادته فى القانون الذى له سلطة أعلى لكن هذه الإرادة لا تقرأ فى سياق العالم. ولكن فى مصر كان التدبر فى العالم طريقه فقط معرفة إرادة الرب ويفترض أنها تقود العموم فى ترابط يذكر بالترابط القانونى الإسرائيلى (قارن للحكمة الإسرائيلية Zimmerli in Zeitschr. f. alttestamentliche Wiss. 51, 1933, S. 181 - 188; G. von Rad in Kerygma und Dogma 2, 1956, 66).

(٨١) Max Weisweiler, Die Methodik des Diktatkollegs von Abd el-Karim ibn Muhammed as-Samani, 1952, S. 34

(٨٢) على أية حال فقد قال بتاح حتب: لأن فمه مثل كيانه (النص ٦و). أى أن التعبيرات تدل على ما فى الداخل والأمر لا يبتعد عن أن التعبيرات يمكن أن تغير الشخصية.

(٨٣) Universitas 7, 1952 S. 915 - 921

(٨٤) الحديث أيضًا عن حل الألغاز والفوازير التعليمية لا يختلف عن هذا

(٨٥) Rev. d'Ég. 9, S. 112f

(٨٦) Urk. VII, 65, 20f

(٨٧) وهذا أيضًا يكون ناجحًا للتعليم الابتدائى

(٨٨) حول هذا التعبير انظر Kairo 20 539 II, Z. 4 und Kairo 34 003, Z. 8/9

(٨٩) انظر سابقًا ص ٢١٩ .

(٩٠) ODM 1219 und Pap. Beatty IV Rs. Dazu Posener in Rev. d'Ég. 10, S. 68

(٩١) Studien zum Anii

(٩٢) انظر على سبيل المثال die Abb. Bei M. Werbrouck in Bull. Musées Royaux Bruxelles 4me série, 25e Année, 1953, S. 109, fig. 32

(٩٣) فهل هذه الجمل الكثيرة فى النصوص المدرسية الحديثة لا تتفق مع موضعنا هذا؟

(٩٤) فى ادعاء النبوة لنفرتى تكون هناك إشارة للنظام المقلوب فى عصر الاضمحلال الأول "الفم الذى يتحدث يسكته المرء، والمرء يجيب على الحكمة والعصا فى اليد" Z. 48 f

(٩٥) انظر سابقًا : ص١٩٨ والتى بعدها.

(٩٦) Prot 325 D - 326 A

(٩٧) كان فى العصر المتأخر استخدام لأساليب اللعب فى التدريس (انظر سابقًا ص١٤٠) وإمكانية التأثير اليونانى غير مؤكدة.

(٩٨) انظر سابقًا صفحة ٦٩ .

(٩٩) انظر سابقا، ص٢١٧ وما بعدها .

(١٠٠) Beatty IV, Rs. 4, 3

(١٠١) انظر سابقًا ص٢٢٠ .

(١٠٢) Sethe, Amun und die acht Urgötter, S. 125

(١٠٣) So Spiegel, Präambel

(١٠٤) انظر سابقًا ص١٧٦ .

(١٠٥) كدليل يأتى K. Vogel : Grundlagen der äg. Arithmetik 1929 وفى المقابل يأتى بأسباب مقبولة O. Neugebauer im Archiv für Gesch. d. Mathem. 13, S. 92 f

(١٠٦) انظر سابقًا ص ١٢٩ وما بعدها.

(١٠٧) Kulturgeschichte, S. 281 f

(١٠٨) انظر سابقًا ص٦٠ .

(١٠٩) Kulturgeschichte, S.292.

(١١٠) 110- Urk. IV

(١١١) انظر سابقًا ص١٢٨، ١٧٦ .

(١١٢) انظر لهذا لاحقًا ص٢٤٥ وما بعدها .

(١١٣) Universitas 7, S. 1269; ähnlich in Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 20ff. und sonst

(١١٤) قليلاً ما اهتم المصريون بروح الابتكار قارن لهذا H. Brunner in Studium generale 8, S. 589

(١١٥) للأسف لا نعلم شيئًا عن تعليم إخناتون والحذر يجعل الكلام ناقصاً، خاصة إذا كان على العرش.

(١١٦) Pt. 268 f. in der Var. des Pap. Brit. Mus. 10 509; Urk. IV, 1090, 16f

(١١٧) Erman, Denksteine aus der theban. Gräberstadt, S. 1098

(١١٨) Pt. 124f

(١١٩) قارن لهذا على سبيل المثال بوسنر Littérature et Politique, S. 18 f

(١٢٠) انظر ص٢٠٢ والتى بعدها .

(١٢١) وفى هذا يأتى الاعتقاد قليلاً فى علاقة الموروث على الرغم من أن هذا كان موجودًا فى اليونان وروما والعصور الوسطى اللاتينية، وبشكل منظم. وهذا الأمر فى أوروبا كان موجودًا لبعض الوقت فى الحضارة المترابطة بشكل يشبه الحضارة المصرية، فى عصر الأقوال الحكمية، فى حقبة ما قبل الكتابة. وتاريخيًا لا يمكننا تحديد أوضاع هذه الحقبة.

(١٢٢) والاثنان استخدم لهما تعبير (عُقْد)

(١٢٣) انظر سابقًا ص٢١٧ وما بعدها، ٢٤٤ .

(١٢٤) انظر لهذا هـ. برونر فى Handbuch der Orientalistik I, 2, S. 90 - 110, وأيضًا الترجمة الحديثة فى v. Bissing, Altägyptische Lebensweisheit, 1955

الملاحق

فهرس مصادر النصوص

تُعدّ مصادر النصوص المطروحة هنا التى يعتمد عليها بحثنا بشكل كبير عن الفقرات التى تهم تساؤلاتنا بشأن النصوص ذات الصلة بموضوعنا وتمثل بيانات المصادر أفضل تحقيق للنص وعلى أفضل وأسهل ترجمة ، اللهّم فى حالات مهمة كانت تحتاج تعليقات أو ملاحظات نقدية، كما خصصنا القوس العادى ( ) للملاحظات التوضيحية، والقوس المركّب [ ] للمواضيع التالفة وأيضًا الكلام المهمل والكلام المفقود.

مصدر النص ١ :

تعاليم جدف حور بن خوفو، الأسرة الرابعة E. Brunner-Traut, in ZÄS 76, S. 3 - 9; G. Posener in Rev. d'Ég. 9, S. 109 - 120.

"بداية التعاليم التى كتبها ابن الملك الأمير جدف حور لابنه الذى رباه واسمه أوت إيب رع (فرحة قلب رع). فلتكمل نفسك(١) . أمام عينيك، وراع ألا يكملك أحد..."

مصدر النص ٢ :

كتابة بتاح شيبسس الأسرة الخامسة Urk. I, 51

"طفل ولدته أمه فى عصر الملك منكاورع. لقد تربى فى القصر الملكى بين أطفال الملك فى الحريم الملكى الداخلى. وكان له قيمة عند الملك أكثر من كل الأطفال الآخرين.

فتى لبس الإزار (أى بلغ) فى عهد الملك شبسس كاف. لقد تربى فى القصر بين فتية الملك فى الحريم الداخلى. وكان له قيمة عند الملك أكثر من كل الفتية."

ثم تزوج بتاح شبسس ابنة الملك "لأن جلالته أحب أن تعيش معه على أن تعيش مع أى رجل آخر"

مصدر النص ٣ :

كتابة نفر سيشم رع ,المدعو شيشى، الأسرة السادسة .Urk. I, 199

"لقد كنت مطيعاً لوالدى ودوداً مع أمى؛ لقد ربيت أبناءهما (أى إخوتى)"

مصدر النص ٤ :

كتابة أمير الإقليم كار من إدفو، الأسرة السادسة .Urk. I, 253 f

"لقد كنت فتى لبس الإزار (أى بلغ) فى عهد تيتى (أول ملوك الأسرة السادسة). وفى عهد بيبى (ثانى ملوك نفس الأسرة) تم إحضارى بين أبناء أمراء الأقاليم طبقاً لمكانتى(٢).

وفى عهد بيبى كان لقبى "الصديق الوحيد" ومدير الأراضى الملكية للفرعون..."

مصدر النص ٥ :

تعاليم كاجمنى التى يبدو أنها ألفت فى الدولة القديمة، والتمهيد والنص مفقودان

Gardiner in JEA 32, S. 71 - 74

"ثم نادى الحكيم أولاده (= تلاميذه) بعد أن أنهى كلامه عن قواعد سلوك بنى الإنسان وأحوالهم كما عرفها بنفسه، وقال لهم: "اصغوا وعوا كل ما أوردته فى هذا الكتاب طبقًا لما قلته. لا تذهبوا بعيداً عما جاء مرتبًا فيه[٣]

حينئذ خروا سجداً. وقرأوه طبقًا لما هو مكتوب. وكان فى قلوبهم أحسن من أى آخر فى البلاد كلها. واتبعوا ما فيه طوال حياتهم.

ولكن الملك حونى Honi مات، وتولى الملك سنفرو كل البلاد، حينئذ أصبح كاجمنى[٤] محافظًا للعاصمة ووزيراً."

مصدر النص ٦ :

تعاليم بتاح حتب، على ما يبدو فى الدولة القديمة[٥] E.Dévaud, Les Maximes de Ptahhotep, Texte (Alles Erscheinene), Feibourg, Suisse, 1916 الترجمة: Erman, Literatur, S.86 - 99; Wilson in ANET S. 412 - 414

(أ) **عنوان:** "تعاليم محافظ العاصمة والوزير بتاح حتب فى عهد جلالته إسيسى، عاش إلى الأبد" (١-٥).

(ب) **من المقدمة:** "يقول محافظ العاصمة والوزير بتاح حتب: أيها الملك، يا سيدى، لقد حلت السن المتقدمة، وانقضّت الشيخوخة... (ثم يأتى وصف متعدد لمتاعب الشيخوخة). اسمح إذًا أن يصدر الأمر بأن يشكل خادمك[٦] عصا الشيخوخة[٧]. إننى أحب أن أعلمه كلمات من استمعوا فى الماضى ونصائح الأجداد الذين أطاعوا الآلهة..." (٦-٤١).

(جـ) **عنوان التعاليم الفعلية:** "بداية عُقَد[٨] الكلام الجميل التى قالها الأمير النبيل... محافظ العاصمة والوزير بتاح حتب حتى يعلم على العلم من لا يعلم ويعلم قواعد الكلام الجميل (= الفكر)، نافع لمن يطيع ولكنه ضار لمن يتجاوزه:" (٤٢-٥١).

(د) التعليمة الأولى:

"لا تكن فخورًا بعلمك.

شاور غير العَالم كما تشاور الحكيم،

ولا يستطيع المرء التوصل لحِدود الفن،

ولا يوجد فنان بلغ فنه حد الكمال.

الكلمة الطيبة يبقى مكنونها مختفيًا مثل حجر كريم،

ولعل المرء قد يعثر عليها عند الخادمات على الرحا." (٥١-٥٩).

(هـ) التعليمة الثامنة: "إذا كنت مبعوثًا[٩] أرسله وزير إلى آخر، فكن دقيقًا عندما يرسلك. انقل الرسالة كما قالها لك. واحذر أن الكلام يتغير فتثير الشقاق بين وزير وآخر. الزم الحقيقة ولا تبالغ فيها (حرفيًا: لا تتجاوزها). فالمرء لا يكرر أمنيات القلب (أي الهدوء لا يعود)" (١٤٥-١٥٢).

(و) التعليمة الثانية عشرة: "إن أصبحت رجلاً بالغًا فاتخذ لنفسك ابنًا لتنال رحمة الرب. فإن كان هذا الابن مستقيمًا ويتصرف طبقًا لطبعك ويسمع تعاليمك فانشد له الخير: المولود من كائك[١٠]؛ فلا تفرق بين قلبك وقلبه.

أما ابن الصلب إن كان يثير المشاكل ويمشى فى طريق الضلال ويتجاوز حكمك ويفعل عكس كل ما يقول ويقول فمه كل الكلام السيئ فاطرده فإنه ليس ابنك[١١]. اجعله خادما[١٢] فمثل فمه يكون كيانه. إن من يفعل عكس كلامك تطرده (أى الآلهة)؛ والشقاء كتب عليه وهو فى رحم أمه. من تقوده الآلهة لا يضل ومن لا سفينة له لا يجد العبور." (١٩٧-٢١٩).

(ز) **خاتمة، الفصل الأول:** "إذا أنصت إلى ما قلته لك فستصبح مكانتك عالية.. ذاكرتهم (الأجداد) تجرى على ألسنة الناس لأن حكمهم قيمة؛ وحكم تتواتر ولم تفنَ قط فى هذه البلاد. وهى من أفضل الكلمات وكلمات (قرارات) الوزراء تصدر دائمًا طبقًا لهذه الكلمات. من يسمعها يكون بارعًا فى السمع (=الطاعة). جيدة هى للأجيال التالية: سوف يستمعون إليها. لو جاء مثال موفق ممن هو رئيس فسيظل مصدر خير إلى الأبد. وستبقى حكمته بالكامل للأبد." (٥٠٧-٥٢٣).

(ح) **الفصل الثانى**[١٣]: "الإنصات مفيد للابن المطيع. ينفذ الاستماع إلى المستمع ومن ثم يصبح المستمع مطيعًا. من يستطيع أن يسمع جيداً يستطيع أيضًا أن يتحدث (=يفكر) جيداً؛ لأن السمع قيم جداً للمستمع. السمع (أو الطاعة) مفيد أكثر من كل شىء. إنه يقود إلى المحبة (مع الرب والناس). كم هو جميل أن يتقبل الابن ما يقوله أبوه: إنه يقوده حتى الكبر.

من يحبه الرب يسمع؛ لكن من لا يحبه الرب لا يستطيع أن يسمع. إنه القلب الذى يجعل المرء مستمعًا أو يجعله غير مستمع[١٤]. فالحياة والخير والبركة للمرء قلبه؛ صحيح أن المستمع يسمع المتحدث، لكن المستمع طواعية هو فقط الذى يتبع ما يسمع.

كم هو جميل أن يستمع الابن إلى والده. كم هو سعيد من يقال له: الابن (=التلميذ) لطيف لأنه يتحلى بالطاعة. من يستمع لما يقال هو مبارك منذ ميلاده ومفيد لأبيه. وذكراه ستصبح على ألسنة الناس سواء الأجيال أو الذين سيأتون من بعدهم" (٥٣٤-٥٦٣)

(ط) **الفصل الثالث:** "إذا استمع ابن رجل عزيز ما يقوله أبوه فلم تتدهور خطته. عليك أن تجعل من ابنك مطيعًا حتى يتفوق وسط العظماء." (٥٦٤-٥٦٧)

(ى) **الفصل الرابع:** "أما الأحمق الذى لا يطيع فلن يستطيع أن يفعل شيئًا لأنه يرى الحكماء غير عالمين ويرى النافع مضرًا. إنه يفعل العكس لدرجة أنه كل يوم يتعرض للوم. أنه يعيش على ما يميت الناس. طعامه الجريمة... والمرء يتجاهل أسلوبه بسبب التعاسة الكبيرة التى تصيبه يوميًا." (٥٧٥-٥٨٧)

(ك) **الفصل الخامس:** "أما الابن المطيع فهو خادم الرب(٥٠٦) إن أموره تسير جيداً بعدما يسمع. وعندما يكبر يصبح فى مكانة عالية ويتكلم إلى أبنائه مجدداً عن تعاليم أبيه؛ كل شخص يتعلم طبقًا لطبيعته. إنه سيتحدث إلى أبنائه (تلاميذه) بما سيتحدثون به إلى أبنائهم (تلاميذهم). – كن قدوة..." (٥٨٨-٥٩٦).

(ل) **تصرف بحيث يقول لك سيدك:** كم هى جميلة تعاليم أبيه الذى خرج من صلبه؛ لقد تحدث إليه ثم أصبحت كلماته له فى اللحم والدم. ثم أصبح ما فعله أعظم مما قيل له. انظر! إن الابن الصالح هو هبة من الرب. وعليه أن يفعل أكثر مما يطالبه به سيده." (٦٢٨-٦٣٤).

مصدر النص ٧:

من كتابة فى مقبرة خيتى من أسيوط، عصر الاضمحلال الأول H. Brunner, Die Textei.von Siut V, 21 - 24.

"لقد جعلنى الملك أحكم وأنا بكل المقاييس فتى. وضعنى على قمة الفتيان[١٦]؛ جعلنى أتعلم السباحة مع أبناء الملك... لم أقم بمعصية سيدى الذى ربانى طفلاً. أسيوط كانت سعيدة بحكمى وهيراكلوبوليس (العاصمة) شكرتنى. جنوب وشمال مصر قالا: يا له من فتى ملك"

مصدر النص٨ :

من تعاليم الملك خيتى لابنه وخليفته مرى كارع الأسرة العاشرة A. Volten, Zwei ägyptische politische Schriften, 1945.

(أ)[١٧] "فنان الحوار قوى...سيف...لسان. الكلمات أقوى من السلاح. وعلى المرء ألا يفاجئ فنان القلب[١٨].]علم...[ك على الحصيرة[١٩]. من... هو حكيم للوزراء، من يعرف حكمته لا يقترب منه. لا يحدث أن... فى عصره. الحكمة تأتى إليه وتتطهر من الخبائث (حرفيًا: تصفيه كالعجين لصناعة الجعة)، هكذا أبرز الأجداد أفكارهم. اتبع آباءك وأجدادك... انظر، كلماتهم محفوظة فى الكتب. افتحها، واقرأ وتطلع إلى علمهم. فالسيد فقط من يتعلم" (٣٢-٣٦).

(ب) ينصح الملك خليفته بألا يعدم أحد سوى من يدانون بخيانة الوطن؛ وأن يكون رحيمًا مع من تربوا معه: "لا تقتل شخصًا عرفت فيه جانب الخير وأنشدت معه يومًا الكتابات" (٥٠-٥١).

(ج) خاتمة التعاليم الأخلاقية التى تشتمل على مبادئ السياسة الداخلية والخارجية وعلى مبادئ دينية: "انظر، لقد قلت لك أفضل ما فى داخلى؛ اجعله أمامك قاعدة ثابتة!" (١٤٣-١٤٤).

مصدر النص٩ :

من شكوى الفلاح الفصيح، الأسرة العاشرة F.r Vogelsang Kommentar zu den Bauern, 1913; Lefebvre, Romans et Contes, S. 41 - 46; Wilson in ANET, S. 407 - 410

تمت سرقة رجل من الواحة ، واشتكى عند رجل ذى سلطة، فلم يجد فى البداية سماعا لكلامه، فأخذ يوجه له اللوم ولكن بتودد.

(أ) "أنت متعلم، أنت ماهر، أنت متكامل؛ ولكن لست مع السلب!" (B 1, 160f.)

(ب) "لا يوجد ساكت جعلته أنت يتكلم، ولا نائم أيقظته ولا جاهل جعلته يعلم. ولا أحمق ربيته" (B1 285 - 287).

مصدر النص ١٠ :

من كتاب كيميت Kemit المدرسى فى بداية الدولة الوسطى. والترجمة التى استعنا بها ناقصة حتى الآن Text: G. Posener Catalogue des Ostraca lité-raires de Deir el-Médineh, Tome II (= Documents de Fouilles Tome XVIII), Taf. 1 - 21 .

"أيها الكاتب (؟) عليك أن يكون لك ابن تربيه من الآن على ما ينفع. فلقد ربانى أبى على الكتابات النافعة التى وصلت إلى... ووجدت أن المرء يمتدحنى بعد ما أصبحت حكيمًا (؟)، بعدما تفتح وجهى... لهذا عليك أيضًا أن تجعل لك ابنًا يتربى على الكتابات؛ لأن ما يخص الكاتب فى أى منصب يناله فى الدولة يجعله لا يرى الفقر أبدًا" (١٥-١٧).

مصدر النص ١١ :

أنشودة أنتف، محفوظة على ورقة بردى فى لندن ومنسوخة من مقبرة الملك أنتف الذى عاش فى الأسرة الحادية عشرة النص فى W. M. Müller, Die Liebespoesie der Ägypter, Taf. 13 - 15; والترجمة عن : Wilson in ANET 467.

أنشودة فى بيت الملك المبارك يقولها المغنيون على الجنك.

كم هو رائع هذا الأمير !

جيد هو القضاء والقدر،

وجيد أيضًا الألم.

جيل يذهب،

وجيل يأتى مكانه،

منذ عصر الأجداد.

الآلهة، الذين كانوا فيما مضى،

يرتاحون فى أهراماتهم.

وكذلك الأمراء الأجلاء،

مدفونون فى أهراماتهم.

الذين بنوا فى يوم من الأيام بيوتًا،

لا يوجد شىء منها باقٍ.

انظر ! ما حالهم؟

لقد سمعت أقوال أمنحتب

وجدف حور التى يتحدث بها كثيرون.

انظر إلى أماكن إقامتهم!

أسوارهم تحطمت،

وأماكن سكناهم لم تعد موجودة،

كما لو أنهم لم يُوجدوا على الإطلاق!

مصدر النص ١٢:

تعاليم خيتى بن داووف، بداية الأسرة الثانية عشرة H. Brunner, Die Lehre des Cheti, 1944.

(أ) العنوان : "بداية تعاليم رجل اسمه خيتى بن داووف من الدلتا لابنه بيبى. ولقد اصطحب ابنه جنوبا إلى مقر الحكم؛ ليلحقه بمدرسة الكتبة مع أولاد (تلاميذ) الأكابر ليكون (= عليه أن يكون؟) على قمة العاصمة" (٣، ٩- ٤، ١)

(ب)"اقرأ حتى نهاية كتاب كيميت (انظر مصدر النص رقم ١٠)، فستجد مكتوبًا فيه الحكمة التالية : ما يخص الكاتب فى أى منصب فى الدولة يجعله لا يرى الفقر أبدًا" (٤، ٣ - ٤)

(جـ) "ما أفعله فى هذه الرحلة جنوبًا إلى العاصمة (أى قولى التعاليم لك) أفعله فقط من أجلك. نافع هو اليوم فى المدرسة. والعمل الذى يتم فيه ينال الخلود مثل (؟) الجبال...إننى أعلمك الذى... للإرشاد. وأقول لك أيضًا

كلمات أخرى لأربيك على التعليم. وأضعك فى مكانة ترد فيها على من يجادلك، وتقربك من المناقشة" (٩، ٣ – ٩، ٦)

(د) من النصف الثانى الذى يحتوى على إرشادات:

"إن خرجت من المدرسة وتم الإعلان عن الخروج فى وقت الظهيرة، عندما تخرج من المبنى تناقش حول نهاية..." (١٠، ٢).

(هـ) خاتمة : "انظر! إننى: أضعك على طريق الرب. إن إلهة السعادة للكاتب على كتفه يوم مولده...اشكر أباك وأمك اللذين وضعاك على طريق الأحياء[٢٠]. انظر! الكتاب يعرض أمامك وأمام أحفادك." (١١، ٢ – ٤)

مصدر النص ١٣ :

من كتابة فى مقبرة إيحا iha فى البرشا El-Bercha ، الأسرة الثانية عشرة Griffith und Newberry, El Bersheh II, Taf. XXI unten, Z. 7 - 10.

"لقد كنت شخصًا عرفه الملك. وباعتبارى شخصًا ممدوحًا بالفعل كنت معروفًا لمعلم أبناء الملك، لأننى كنت أعرف مراسم "القصر كرجل على القمة مسموح له أن يقترب من سيده (أو: كنت أعرف من على القمة الذى له أن يقترب من سيده، أى عرفت نظام الرتب)."

مصدر النص ١٤ :

كتابة أنتف Antef، الأسرة الثانية عشرة Louvre C 168. Studies pres. to F. L1. Griffith, Taf. 48.

(أ) "قلب عليم بما لم يقله المرء (بعد)! منتبه (حرفياً: وجهه مفتوح) عندما يتعمق في شيء؛ يتصرف بالوسطية؛ الذي يقرأ في... ويبحر في الكتابات القديمة؛ ماهر (؟) في فك العقد؛ حكيم بالفعل؛ يوجهه قلبه؛ بقلب ماهر (أي مليء بالومضات الفكرية)؛ يقوده نفسه؛ يستيقظ ليلاً ليبحث عن الطريق الصواب؛ يتفوق على ما فعله بالأمس؛ ذو حكمة كحكيم علّم نفسه الحكمة؛ يطلب النصيحة ويجعل المرء يطلب منه النصيحة. (سطر١-٣).

(ب) لقد تخرجت طفلاً في المكتب (أي أتممت التعاليم وأنا طفل)، كاتب يشرح لفائف الكتب في الإدارة (أي في بيت الملك)؛ عرفت جسدي (أي كبرت) ولبست الإزار (؟) عندما دخلت (بالفعل) في مرتبة المعروفين من الملك" (سطر٤).

مصدر النص ١٥ :

كتابة من الدولة الوسطى. Petrie, Tombs of the Courtiers, Taf. 22, 3.

"كنت أنا شخصاً ربى فطرته الطبيعية (شخصيته) مثل طفل تربى تحت يد والده".

مصدر النص ١٦ :

كتابة موظف المالية إ- خر- نفرت I- cher - nofret، الأسرة الثانية عشرة Belin 1204, Z. 5 - 7 Aeg. Inschr. I, 171f. H. Sch?fer, Die Mysterien des Osiris in Abydos, 1904.

قرر الملك في خطاب اختيار إ- خر- نفرت لأداء مأمورية:

"أرسلك جلالتى؛ لأننى مقتنع بأنك ستؤدى كل شىء كما يرضينى، فالمرء علمك تعاليم جلالتى وتربيت كفتى لجلالتى كتلميذ وحيد[٢١] لقصرى. وسميتك مسامراً[٢٢] عندما كان عمرك ٢٦ عاماً."

مصدر النص ١٧ :

تعاليم مجهولة المؤلف من الدولة الوسطى؛ Kuentz in CRAIBL 1931, 321 - 328; Posener in Rev. d'Ég 6, 37f. قارن Posener, Littérature et Politique, S. 124 ff.

"بداية التعاليم التى كتبها رجل لابنه.

اسمع صوتى وابتعد عن أن تهرب منه، انتبه لما سأقوله لك! افعله مثلى دون أن تبتعد (عن إرشاد الحياة هذا)"

مصدر النص ١٨ :

من أسطورة بردية ويستكار Westcar، الدولة الوسطى - Erman, Literatur, S. 64 - 77; Lefebvre, Romans et Contes. S. 70 - 90.

"الأمير جدف حور ابن الملك خوفو (قارن النص١) أرسله أبوه ليحضر المشهور جيدى إلى القصر.

عندما وصل إلى جيدى ونزل من الهودج حياه الأمير. ووجده فى صالة بيته مستلقياً على حصيرة؛ خادماً يحمل رأسه ويدلكها وآخر يدلك قدميه..." وبعد التحية المتبادلة كما تقتضى الرسميات وبعد أن عرض الأمير طلبه تقول الأسطورة : "فمد له الأمير جدف حور يده وساعده. وصار معه إلى الشاطئ ومد له يده. ولكن جيدى قال

له: أعطنى مركبًا ينتقل عليه أولادى (=تلاميذى) وكتبى. فجعل له مركبين لنقل فريقه؛ بينما رحل جيدى فى المركب إلى مقر الحكم حيث يكــون الأمــير جيدى" (٧، ١٣ – ٨، ٥).

مصدر النص ١٩ :

جمل قصيرة من كتابات لسير ذاتية من الدولة الوسطى والدولة الحديثة.

(أ) "لقد كنت معلمًا للأبناء من خلال الحوار الهادئ والصبر" الدولة الوسطى (PSBA 18, Tafel bei S. 196, Z. 11)

(ب١) "لقد كنت حكيمًا لمن لا يعلم، شخصًا يعلم المرء ما ينفعه" ويستمر فى نفس النص:

(ب٢) "لقد كنت حكيمًا علّم نفسه الحكمة" الدولة الوسطى[٢٣] =(Brit. Mus. 581= Hierogl. Texts II, 23 = Sethe, Lesest.S. 80f.).

(ب٣) "لقد كنت شخصًا يطلب النصيحة ويجعل المرء يطلب منه النصيحة" (نفس النص من المتحف البريطانى).

(جـ) "لقد كنت شخصًا علم مستمعيه... لقد كنت شخصًا علمه الملك على[٥١٥] الخطوات، لقد كنت وزيرًا يخصه (الملك) بالنصائح" = (Brit. Mus. 1213 .Hierogl. Texts III, 12)

(د) ثلاث جمل من مقبرة حاب جيفاى Hapdjefai من أسيوط (الأسرة الثانية عشرة)

١ – "كنت شخصًا علّم صفوته واستطاع أن يقود الكبار مثله" (Urk. VII. 63,3).

٢ – "كنت شخصًا علم قلبه أن يعيش مسرورًا" (Urk. VII. 58,3 und 66,8).

٣ – "كنت شخصًا نال أهم تعاليم سيده مثل والده وأصبحت مكانه" (Urk. VII, 65, 20f).

(هـ) "لقد كنت حكيمًا لبيتي (أي خدمي وأسرتي)" (الأسرة الحادية عشرة) (Brit. Mus. 1203, 6 = Hierogl. Texts I, 53 (koll)).

(و) "شخص نشر الاحترام بين الآخرين وتربى على أن يزرع الحُب" (الدولة الوسطى) (Kairo 20 394)

(ز) "لقد كنت مجتهدًا في التساؤل، صابرًا في الاستماع" (الأسرة الثامنة عشرة) (Urk. IV, 1082,8f.).

(ح) "لقد كنت مساعدًا في معبد آمون عندما كنت لا أزال تلميذًا في المدرسة" (الدولة الحديثة) Brit. Mus. 1131 عن WB-Z?hlung, قارن WB-Belegstellen II, S. 568 zu II, 385,8

مصدر النص ٢٠ :

كتابات حول تعليم البلاط في الدولة الوسطى والدولة الحديثة

(أ) "لقد كنت طفلاً تربى تحت قدمي سيده، تلميذ حورس Horus سيد القصر" الدولة الوسطى. الرجل كان موظفًا في البلاط، وقبل كل شيء حارسًا للتاج (Brit. Mus. 101=JEA 21, Taf. 1; ähnlich Sinai 100 und ASAE 18, 49, Z. 7)

(ب) كبير الأطباء (أفضل الأطباء) ابن مدير الحظيرة والشون نجيمو سنب Ned-jemu-Seneb الذي عاش في عهد أمنحتب الثالث لقب نفسه :

"تلميذ حورس سيد القصر، صبى حورس سيد الأرضين" = Leiden V 7)
Boeser, Bedchreibung II, Taf. 7).

(جـ) رئيس المراسم الملكية سيمتى (أبوه غير معروف) بدأ سيرته الذاتية بكلمات:

"جلالته وضعنى تحت قدميه فى طفولتى واسمى كان معروفًا بين أقرانى. جلالته كان يحَيِّينى؛ لأنه كان يعرف طبعى الذى يُعتمد عليه يوميًا بانتظام. ومكانتى نمت باستمرار وأصبحت اليوم ممدوحًا مثل الأمس: لهذا كبرت كشخص معروف بالفعل للملك" الدولة الوسطى .Brit. Mus. 574 = Hierogl)
Texts II, Taf 8)".

(د) خنوم حتب قائد حملة فى حكم سيسوستريس الثانى:

"شخص تربى فى القصر، رباه حورس سيد الأرضين" (ZÄS 20, S. 204)

(هـ) رئيس حملة بالنيابة تحت حكم أمنمحات الثالث، ابن أحد الآسيويين لقب نفسه:

"طفل رعاية ملك الصعيد، فتى ملك [الدلتا]، تلميذ حورس سيد القصرين"
(Sinai 93).

(و) "لقد كنت محبوبًا جدًا فى بيت الملك، محترمًا فى القصر، تابعًا للملك منذ الصغر، فتى تربى تحت قدمى الرب (=الملك)، علمه الملك (نفسه) لأنه كان محترمًا فى قلبه" الأسرة الثامنة عشرة، (Urk. IV, 993, 13-17) والشبه أيضًا فى Turin 153 وLouvre C 55 والنصين من الأسرة الثامنة عشرة.

(ز) "لقد كنت شخصًا رباه الملك نفسه" عصر أمينوفيس الثالث" (Berlin
2293=Äg. Inschr. II, 39-42).

مصدر النص ٢١ :

من لوح مدرسى مكتوب بطريقة خاطئة فى بداية الأسرة الثامنة عشرة Carnar-von und Carter, Five Years Explorations at Thebes, Taf. 76.2

"لو أنه لا توجد مرضعات لارتاح قلبى. عندما يأتى الطفل ويملأ البيت بالصراخ تقول: (إنك تبكى بالتأكيد [لأنك سيئ]. إن الذى يمدحه معلمه... قلبه مثل الأشياء الطيبة)".

مصدر النص ٢٢ :

من سيرة ذاتية للوزير رخمى رع Rechmi-rê (عصر تحتمس الثالث) Davies, The Tomb Of Rekh-mi-Re, Taf. XII, Z. 41.

(أ) "كل كاتب علمه رئيسه هو الرجل القادر على التصرف المناسب لكل موقف"

(ب) "شجاع فى طلب النصيحة - رجل حكيم يستمع لما قاله الأجداد فى العصور القديمة".

مصدر النص ٢٣ :

كتابة لمربى الأمير ولى العهد أمينوفيس (الثانى) مين أمير تانيس (طيبة المقبرة رقم١٠٩) Urk. IV, 976f..

مين يعطى درس الرماية بالقوس، بجوار شكل الملك:

(أ) "الأمير أمينوفيس استمتع بدرس الرماية فى بلاط قصر الملك فى تيس (أبيدوس)".

بجوار شكل المعلم:

(ب) "الأمير والنبيل يعطى قواعد الدرس فى الرماية. يقول: اسحب قوسك حتى الأذن ركز كل قوة ذراعك... أيها الأمير أمينوفيس! ارمِ!..."

مصدر النص ٢٤:

من كتابة تصف أوزير ابن الوزير الموظف إيحامس Iah-mes كعصا الشيخوخة، أى مساعد وخليفة لوالده، المقبرة رقم ١٣١ فى طيبة Helck in Ägyptologische Studi-en (Grapow-Festchrift).

قال الملك تحتمس الثالث لإيحامس:

"لقد علمت ابنك أوزير كنجيب، ككيان متساو، وكمستقيم ومسرور بتعاليمك(٢٥)، كواحد يفتح قلبه لذكائك".

مصدر النص ٢٥:

من سيرة ذاتية محفوظة بشكل متهشم جداً لابن الكاب والساقى الملكى منتو إوى Montu- Iue، عصر تحتمس الثالث، المقبرة رقم ١٧٢ طيبة A. Hermann, Stelen der Theban. Felsgr?ber.

"لقد كنت شخصاً نافعاً لسيده، خادماً فى الحريم الملكى (؟). لقد اتبعت الملك... بالفعل كطفل من... سنوات، ما زال لا يحمل ثياباً (؟؟). لقد تربيت فى مقر الحكم..."

مصدر النص ٢٦ :

من تعاليم أمنمحات الكاهن الكبير لآمون مكتوبة فى مقبرته (رقم ٩٧)، منتصف الأسرة ١٨ .Gardiner in ZÄS 47, Taf. 1; A. Hermann, Stelen.

"بداية التعاليم التى قام بكتابتها الأمير والنبيل الأب الإلهى (لقب كهنوتى) المحبوب من الرب... رئيس كهنة جنوب وشمال مصر أمنمحات الكاهن الكبير لآمون.

قال فى تعاليمه لأبنائه: لقد كنت كاهن وعب[٥١٧] وعصا الشيخوخة لأبى عندما كان لا يزال حيًا على الأرض. لقد كنت أذهب هنا وهناك طبقًا لأمره، ولم أتجاوز على الإطلاق توجيهاته. لم أقلل من شأن ما يكلفنى به. ولم أهمل الأوامر التى يصدرها لى. لم ألقِ إليه نظرات كثيرة، بل كنت أنظر إلى أسفل عندما يحدثنى. لم أعطِ لنفسى تفويضًا بأن أتصرف دون علمه. لم أعرف جارياته ولم أنم مع خادمته. لم ألعن خادمه ولم أتخطه بالقوة. ولهذا كان يمتدحنى ولم يجد لى خطأ. وكنت أنال حظوته (حرفيًا: مدحه) حتى جاء الوقت الذى مات فيه."

مصدر النص ٢٧ :

من لوحة الحلم التى وضعها أمينوفيس الثانى عند أبى الهول S. Hassan in ASAE 37, 129 - 134; Urk. IV, 1276ff. Wilson in ANET, S. 244 f.

(أ) "هنالك ظهر جلالته كملك، وكفتى كامل عندما بلغ ١٨ عامًا فى قوته الظافرة. لقد تعلم كل أعمال مونت Month (أى إله الحرب) لم يكن له مثيل فى ميدان القتال. لقد تعلم فن الفروسية: ولم يكن له مثيل فى هذا الجيش الكبير.." (١١-١٢).

(ب) "عندما كان جلالته وليًا للعهد أحب الخيل وكان مسرورًا بها؛ وكان ماهرًا في التعامل بها حتى فهم طبيعتها وأصبح يتمرن عليها (؟) حتى فهم طبيعة الشيء. وعندما عُرف هذا في القصر من خلال حورس أبيه والعجل الكبير الذي في طيبة، هنالك فرح قلب جلالته عندما سمع هذا وأصبح مسرورًا مما يقوله المرء عن أكبر أبنائه وقال لنفسه: سيكون في يوم من الأيام سيدًا على كل البلاد من غير معارض لشجاعته... المسرور بالبطولة. ما زال فتى محبوبًا، لم يصبح حكيمًا ولم يصبح صغيرًا، إنه يستطيع أن يؤدي أعمال مونث (إله الحرب) ويُعتمد عليه في عطش (حاجات) الجسم لأنه يحب البطولة. إن الذي يجعل قلبه يتصرف هو إله. بحيث يحمي في يوم ما مصر وتؤيده. هنالك قال جلالته للمحيطين به: أعطوه أفضل عربة مجهزة من إصطبل جلالتي في ممفيس. وليقل له المرء: خذها في حراستك ووجهها؛ اجعلها تعدو حتى تصبح ذات خشونة...

بعد هذا التوجيه اصطحب المرء ابن الملك ليأخذ في رعايته هذه المركبة من الإصطبل الملكي وقاد ما أخذ. وريشف وعشتروت Rescheph u. Astarte (إلهي الحرب والفروسية في سوريا) كانا مسرورين له، عندما فعل ما يتمناه القلب. كان ينتقي الخيل التي ليس لها مثيل، كانت لا تتعب وهو يقودها، ولا تكل أيضًا مع طول العدو..." (١٩-٢٤).

مصدر النص ٢٨ :

تعاليم آني. من النصف الثاني من الأسرة ١٨، النص وصل تالفًا جدًا الصورة طبق الأصل من A. Mariette, Les papyrus égyptiens du Musée de Bolaq, 1871, Taf. 15 - 28؛ الكتابة الصوتية والترجمة عن E. Suys, La sagesse d' Anii, 1935; Wilson in ANET S. 420 - 421

(أ) "بداية التعاليم التى كتبها الكاتب آنى..."

(ب) يطلب الأب من الابن أن يكون شاكرًا لأمه: وعليه أن يضاعف لها الخبز كما كانت تفعل له فى يوم من الأيام، فهى تحملت متاعب واجب الرضاعة (وصف دقيق). "إنها كانت تُرسلك إلى المدرسة بعد (أن أصبحت فى سن) استيعاب الكتابة وكانت تهتم بك يوميًا بالخبز والجعة فى بيتها" (٧، ٢٠-٨، ١)

(جـ) بعد التعاليم الفعلية يأتى حوار بين الابن والأب[٢٧]

١- "حينئذ أجاب الكاتب خنسو حتب أباه الكاتب آنى: آه، لو كنت أنا عارفًا مثلك! إذن لنفذت توجيهاتك حتى يكون للابن أن يرقى مكان أبيه. (لكن) كل امرئ يشكل وفق سجيته[٢٨] . فإنما أنت رجل رئيس سامية أفكاره، كلماته تقرأ من الجميع. والولد بالنسبة لك ذو إدراك ضعيف وإن ردد الحكم من الصحف. على أنه إذا كانت كلماتك مما يرضى القلب، مال القلب إليها واغتبط.

فلا تكثر من نصائحك... فما من ناشىء ينفذ تعاليم تربوية تظل صحائفها على طرف لسانه فقط."

٢- فأجاب الأب الكاتب آنى على الابن الكاتب خنسو حتب:

"لا تثق فى هذه المهاترات، واتقِ ما أنت فاعله بنفسك! إن تعللاتك معوجة فى رأيى، ولسوف أقومك بشأنها...

إن العجل القتّال الذى كان يقتل زملاءه فى الإصطبل لم يعد يَطرح (مرة أخرى) أرضًا؛ إنه يغير طبعه ويحفظ التعليمات جيداً؛ إنه أصبح تمامًا مثل عجل التسمين. الأسد الكاسر ترك غضبه وصار يمر على الحمار على استحياء. الحصان يدخل المعركة ويكون مطيعًا فى الميدان. الكلب... يسمع الأمر ويمشى خلف سيده. القرد

يحمل العصا (أى للرقص) ولم تحملها أمه. الإوز يعود من البركة ذات الطقس البارد عندما يحضره الشخص... يُعلم المرء اللغة المصرية للرجل الزنجى والسورى ولكل أجنبى. قل إذن: لسوف أنحو نحو كل حيوان أليف، وكن مطيعًا. ما زلت تجهل ما ينبغى لك أن تفعله."

٣- فأجاب الكاتب خنسو حتب على أبيه الكاتب آنى:

"لا تكن قويًا (أو عالى الصوت؟) فى صلابتك وأنت تفكر أن تعاملنى بالقوة. أو ليس من إنسان يترك يده (أى يترك الضرب) ليستمع إلى رد؟ الناس أقران الرب فى أن يسمعوا رد الغير. فليس العالم فقط هو قرين الإله وبقية الناس مثل البهائم عالية الصوت. ليس العالم وحده هو تلميذ الإله وليس وحده صاحب العقل المميز وبقية الناس أغبياء.

كل ما قلته أنت مناسب، ولكن التنفيذ ينفصل عن الفضيلة (؟). ادعُ الرب الذى وهبك الذكاء: يا رب ضعه على طريقك!".

فرد الكاتب آنى على ابنه الكاتب خنسو حتب:

"فلتدع هذا الكلام الكثير، الذى يبعد عن السمع. فالفرع المعوج المهمل فى الخلاء يأخذه الصانع ويقومه ويصنع منه سوطًا لأحد النبلاء. والفرع السليم يصنع منه عصا (؟). والآن أيها القلب الذى لا يستطيع أن يعلم[٥٢٠] هل لديك رغبة فى أن نكمل (تُكمل) أم أنك فاسد (حرفيًا: فاشل)؟"

٥- فقال خنسو حتب: "ولكن يا شبيهه! أيها الحكيم قوى اليد! إن الطفل على حجر أمه يتمنى فقط أن يرضع"

٦- فقال آنى: "لكنه يجد فَمه يقول: أعطنى خبزًا!"

مصدر النص٢٩ :

كتابات لسير ذاتية لرجال القصر فى عصر العمارنة Davies, Rock Tombs of El Amarna, I-IV; Maj Sandman, Texts from the Time of Akhenaten.

من مقبرة آنى الذى أصبح فيما بعد ملكًا:

(أ) "لقد كنت أول من اتبع جلالته: لقد جعل الحكمة (=الطريق الصحيح) فى داخلى؛ الخطأ كان يثير اشمئزازى لأننى عرفت أنَّ أوا- إن- رع Ua-en-Re (إخناتون) يكون مسرورًا بالحكمة، سيدى الذى يعرف مثل آتون (رب العمارنة) الذى يعرف الصواب... سيدى علمنى، وأنا أتبع تعاليمه" Davies VI, Taf. 25, 12 - 14 = Sandman

(ب) "إنه (أى الملك) علمنى. إننى أقول شيئًا جديرًا بأن يسمع: (ثم يتبع هذا كلام عن الملك، ثم يقول:) لقد استخدم قوته ضد من لا يحترم تعاليمه، وأعطى حظوته لمن عرفها" Davies VI, T. 21, 25 - 27 = Sandman

(جـ) "لقد كنت شخصًا يتبع الكا (روح الحياة الإلهية) الخاصة بجلالته كما أمر وكنت أسمع صوته بلا انقطاع وفى النهاية كان المدح والسعادة عند الكبر" Davies VI, Taf. 32, rechter Pfosten, Z. 3 = Sandman S. 99.9 - 10

(د) "لقد كنت خادمًا استخدمه سيده. أيضًا جعل فمى يحمل الحكمة. كم هو سعيد من يتبع تعليماته؛ إنه يصل بالفعل إلى مكان الممدوحين (= المقبرة)" Davies VI, T. 33 = Sandman S. 100, 13 - 15

(هـ) ""لقد وصل اسمى إلى القصر؛ لأننى كنت نافعًا للملك؛ لأننى كنت أستمع لتعليماته وأتبع قوانينه" Davies VI, T. 32, linker Pfosten, Z. 4 = Sandman S. 98, 15 f.

(و) من مقبرة مرى رع: "كم تسير الأمور جيدة مع من يقف أمامك الذى تدخل التعاليم قلبه" Davies I, Taf. 35, Z. 4f. = Sandman S. 5, 5 - 6

(ز) من مقبرة توتو: "كان (الملك) ينهض مبكرًا؛ ليوجهنى؛ لأننى كنت أتبع توجيهاته باجتهاد. شخصيتى لم تكن سيئة." = Davies VI, Taf. 15, 10 Sandman S. 77

(ح) من مقبرة ماى: "سيدى كان يأمرنى لأننى كنت أفعل تعاليمه وأنا أسمع صوته" Davies V, Taf. 2, 11 = Sandman S. 60, 4f

(ط) من سقف باب ماع نى نختوف :Maa-ni-nechtuf "شخص كانت تعاليم سيده فى قلبه" Berlin 20 376 = MDIAK 9

(ى) قال أهل البلاط لآى Eje، خليفة توت عنخ آمون: "كم تسير الأمور جيدة بالذى... والذى يسمع تعاليمك [ويأخذها] فى قلبه مثل نور..." Davies, The Tomb of Neferhotep at Thebes I, Taf. 9 und 12.

مصدر النص ٣٠:

سيتى الأول ابن رمسيس الأول يتحدث عن تعليمه:

"الصقر (وهو الملك السابق رمسيس الأول) هو الذى عرف جمالى (اكتمالى). ورفع أعضاء أسرتى الذين... لقد وضح لى خططه لحمايتى. تعاليمه كانت مثل القوة الفولاذية فى قلبى. وكنت لمن دل عليه... كنت أفكر عندما أفعل ما يقوله؛ كنت أفتح فمى فقط بما تعلمته تحت إشرافه." ASAE 51, 1951

مصدر النص ٣١:

كتابة سيرة ذاتية للكاهن الكبير لآمون فى عهد رمسيس الثانى، باكنخنسو

(أ) من تمثاله فى ميونيخ:

"لقد أمضيت ٤ أعوام كصغير نجيب. لقد أمضيت ١٢ عامًا مساعدًا عندما كنت فى الإصطبل الملكى للملك (سيتى الأول)". N. eigener Abschrift, vgl. Lefebvre, Histoire des Grands Prêtres

(ب) من تمثاله فى القاهرة:

"لقد تخرجت من ورشة الكتبة فى معبد ربة السماء كصغير نجيب وتعلمت أن أكون كاهنًا وابًا[٣٠] فى معبد آمون كابن تحت يد أبيه؛ إنه (آمون) كان يمدحنى لأنه عرف طبيعتى؛ لقد تبعته بإخلاص" Lergrain, Statues (CGC) Nr. 42155c, 1/2, vgl. Lefebvre Histoire des Grands Prêtres, S. 131.

مصدر النص٣٢:

كتابة لسير ذاتية لأونو رسمسى Onurismose كاهن كبير لأونو ريس من تيس This، عصر مرنبتاح الأسرة ١٩ Kees in ZÄS 73, S. 77 f.

"لقد كنت عند الفطام طيبًا، كنت طفلاً ماهرًا وغلامًا محنكًا، لقد كنت فقيراً ذا دراية. كنت أذهب إلى المدرسة ولم يكن لى خلافات، لقد كنت شخصًا يرى ويكتشف". ثم أصبح بعد ذلك "مترجمًا لكل أجنبى أمام سيدى".

مصدر النص ٣٣:

من كتابة على شاهد فى الأسرة ١٩ Leiden V 1, Boeser, Beschreibung Band VI, Taf. 1, Gardiner, Onomastica I, S. 51f.

"أيها العظماء وأيها العامة، أنتم... إننى أضع لكم طريقى للعزة كما أخذته من الآخرين، حتى تحكوه من جيل لجيل. يحكيه الكبار للصغار: لقد كنت شخصًا من أسرة فقيرة ومن مدينة متواضعة الحال"، ثم وقع عليه اهتمام الملك واعتلى درجة بعد درجة.

مصدر النص ٣٤ :

من قصة الحقيقة والكذب Gardiner, LESt, S. 32; Lefebvre, Romans et Contes, S. 165.

بن غير شرعى لامرأة يبدو أنها كانت تملك بيتًا فاق كل أطفال البلد، وأصبح مثل نبتة الآلهه. "ثم أرسله المرء إلى المدرسة وتعلم الإلمام بالكتابة" وتدرب على كل أفعال الرجال٥٢٢ وتفوق على كل زملائه الأكبر منه الذين كانوا معه فى المدرسة" (٤، ٧-٥، ٢).

مصدر النص ٣٥ :

من حوار أدبى فى بردية أنستاسى الأولى، الأسرة ١٩ Gardiner, Egyptian Hieratic Texts I، ولها نسخة جديدة على أوستراكا. عن ترجمة Wilson in ANET, S. 475 - 479.

حورى موظف فى إدارة الإصطبل الملكى ويعلم أيضًا تلاميذ - يكتب إلى زميله ردًا طريفًا هجوميًا على خطاب (لم يصل إلينا أو خطاب فقط مفتعل)؛ ويسوق الثقافة فى عصره فى شكل عنيف ضد خصمه الذى هو طبقًا لرأيه غير مثقف. ويكرر حورى اللغة الخاصة بالمدرسة للمعلم سواء فى أسئلته أو تعليمه. ونذكر فقط المواضع القليلة

ذات الصلة الواضحة بالتعليم فى هذا الخطاب الطويل وبعض مواضع خاصة بأسلوب المدرسة.

(أ) من عنوان مزخرف بلاغياً كتبه حورى بنفسه:

"... معلم للمساعدين فى مكتـــب الكتبـــة (أى معلم مساعد فى مكتب الكتبة) أعماله تظهر على كل فتى يتخرج من تحت يده. أصابعه تجعل الطفل كبيراً..." (١، ٢- ٤).

(ب) "لهذا أكتب لك لأرشدك كيف يُعلم صديق بنفسه[٣٢] من هو أكبر منه ليكون موظفًا ممتازًا" (٥، ٣).

(جـ) "أنت تأتى من هناك محملاً بالأسرار الكبيرة. أنت تقتبس مقولة جدف حور، ولكنك لا تعرف أهى جيدة أم سيئة[٣٣]. أى قطعة تأتى أولاً، وأى قطعة تأتى بعدها؟ وتريد أن تصبح معلمًا على قمة زملائك، وتعاليم كل الكتب عليها أن تدخل قلبك؟" (١٠، ٩ - ١١، ٢).

(د) "أنت تقول لى: أنت لست كاتبًا، هذا اسم (لقب) فارغ مغرور؛ أنت تحمل أدوات الكتابة بطريقة خاطئة؛ أنت لا تُستخدم[٣٤]. حسنًا، أنا أحمق]لم يعلمه [معلم. ولكن قل لى إذن..." (١٣، ١ - ٢)

(هـ) المسائل الحسابية التالية وضعها حورى لخصمه (نصوغها بشكل يناسب تفكيرنا المعاصر):

١ - كم من الحصص لعدد من الجنود لإنجاز عدد معين؟ (١٣، ٦- ٨).

٢ - كم من الطوب مطلوب لبناء قاعدة بأبعاد محددة ؟ (١٤، ١-٨).

٣ - كم من العمال ضرورى لنقل مسلة محددة أبعادها من المحجـر؟ (١٥، ١-١٦، ٥).

٤- كم مطلوب لرفع مسلة فى ست ساعات؟ (١٦، ٥- ١٧، ٢).

٥- كم هى الكمية المعطاة لإطعام جنود مصريين وفرق المساعدة الأجنبية لفرقة منفصلة طبقًا للوحدة المعطاة؟ (١٧، ٢ - ١٨، ٢).

(و) "إن كانت الحقيقة ما تقوله فهلمّ إلى الاختبار." (١٨، ٤ - ٥).

(ز) "أريد أن أتحدث معك عن مدينة أجنبية تسمى جبيل Byblos. ما هى؟ وما إلهتها؟ حدثنى عن بيروت، حدثنى عن صيدا أو ساربتا. من أين ينبع نهر الليطانى ؟ ماذا عن أوزو uzu؟ ثم يتحدث المرء عن مدينة على البحر تسمى ميناء صور Tyrus؛ المرء يحضر إليها الماء فى قوارب وسمكها أكثر من رمالها" (٢٠، ٧ - ٢١، ٢).

(ح) "اجعلنى أُخبرك بشىء آخر صعب: طريق سارم Sarem؛ ستقول: إن هذا يحرق مثل اللسع". الآن كم هو مريض الماهر[٣٥]. تعالَ وأرشدنى إلى الطريق المؤدية إلى جنوب إقليم عكا. أين طريق أكساف Achschaf؟ بجانب أى مدينة؟ أخبرنى من فضلك عن جبل أوسر. كيف تبدو قمته؟ وما حال جبل شكيم Sichem؟ من سيحتله (؟؟)؟ وأيها الماهر، من أين الطريق إلى حاصور Chazor؟ كيف يكون العبور إليها؟ أخبرنى بالطريق إلى حماة ,كيف يكون التنزه لكل ماهر فى ديجر وشرم الديجر! أخبرنى من فضلك كيف الطريق إلى يان! إذا سافر المرء إلى أدميم فإلى أى اتجاه يولى وجهه؟ لا تجعل إلزامًا فى تدريسك (؟) أخبرنى بهذا حتى نعلم هذا! (٢١، ٢-٢٢، ٢).

(ط) أخبرنى لو سمحت بمنظر (؟) قاينا. اجعلنى أعلم خبراً عن رحوب. اشرح بيت شيان والتيرقا. كيف يعبر المرء إلى الأردن؟ اجعلنى أعرف كيف الطريق إلى مجدو التى فى أعلى" (٢٢، ٧– ٢٣، ١).

(ى) "وهكذا أيها الكاتب القارئ، أيها الماهر النجيب المقدم على فريقه من الناشئين، يا أول الجيش، أنا أخبرك بالبلاد حتى نهاية كنعان ولكنك لا تجيب لا بالصواب ولا بالخطأ (حرفيًا: لا سيئًا ولا جيدًا) وتبقى عندى مطالبًا بالإجابة" (٢٦، ٩ – ٢٧، ٢).

(ك) وبعد ذكر أماكن أخرى يقول: "أيها الماهر! أين رفح؟ كيف سورها؟ كم المسافة حتى غزة؟ أجب سريعًا وأخبرنى حتى أسميك ماهراً؟" (٢٧، ٧ – ٢٧، ٩).

(ل) "لقد كنت خبيراً فى كل الوظائف. أبى علمنى؛ لقد كان حكيماً وعلمنى بشكل كبير. لهذا تعلمت كيف يمسك المرء بالزمام..." (٢٨، ١ – ٢).

مصدر النص٣٦ :

من بردية أنستاسى الثالثة مخطوط مدرسى من الدولة الحديثة. المعلم موظف فى هيئة المركبات و"مبعوث الملك إلى الأراضى السورية من سيلى (إحدى القلاع الحدودية المصرية) حتى يافا" اسمه أمنمويى والمساعد اسمه باباس Papas. الأسرة٢٠ -Gardiner, LEM S. 23 f.; Caminos, LEM, S. 83 - 85

"أيها الكاتب لا تتكاسل وإلا ستصبح ذليلاً: لا تنشغل بالرقص وإلا ستفشل! اكتب بيدك واقرأ بفمك واطلب النصيحة ممن يعرفون أكثر منك. جهز نفسك لوظيفة فى أحد المجالس حتى تصل إليها عندما تكبر. ناجح هو الموظف الخبير فى مواضعه؛ إنه

يقول الأوامر[٣٦] . كن دؤوبًا فى عملك اليومى حتى تجيده. لا تقضِ يومًا فى كسل وإلا ستضرب. أُذن الفتى فى ظهره فإن تضربه يسمع؛ إنه يسمع عندما يضربه المرء. انتبه واسمع ما أقوله لك؛ فسيكون نافعا لك.

يعلم المرء القرد الرقص ويروض الحصان: المرء يضع القدسية فى العش ويمسك الصقر من جناحيه.

كن مجتهداً فى أن تُنصح: لا تكن مهملاً فى هذا! اكتب بلا ملل! انتبه! واسمع كلماتى، ستجدها نافعة لك." (٣، ٩ – ٤، ٤).

مصدر النص ٣٧ :

من بردية أنستاسى الرابعة مخطوط من الدولة الحديثة. المعلم هو قاجابو موظف المالية والتلميذ اسمه إننا، الأسرة ٢٠ .Gardiner, LEM, S. 34 - 56; Caminos, LEM, S 125 - 221.

(أ) "يقول المرء إنك تركت الكتب وهربت منها. وتتسكع بقدميك مثل عربة من... إصطبل. قلبك يرقص وأنت مثل... طائر. أذنك بها وقر (؟) وأنت مثل حمار عندما يضرب بالعصا. أنت مثل الظبى فى الهرب. أنت لست صائداً فى الصحراء أو شرطيًا فى الغرب[٣٧]. أنت لست أصم لا يسمع يتحدث إليه المرء باليد! أنت مثل مساعد على مركب لبحار خبير. لكن إن أصبح هو نفسه البحار واعتلى المقدمة لا ينتبه للريح الخطرة ولا يبحث عن التيار..." (٢، ٤ – ٣، ٢).

(ب) " يقول للمرء لى إنك تركت الكتابة وانغمست فى الملذات؛ أنت تذهب من حارة إلى حارة برائحة الخمر حيث تعلقت بها (؟). الخمر تُبعد الناس عنك. وتغير روحك (؟).

أنت مثل المجداف المعوج فى السفينة الذى لا يطيع فى التوجيه. أنت مثل مقصورة بدون إلهها، مثل بيت بلا خبز. يراك المرء وأنت تقفز من السور بعد أن تكسر الفلكة[٣٨]. يجرى الناس خلفك بعد أن تفعل لهم العجائب. اعلم أن الخمر كريهة واقلع عن المسكر. لا تجعل قوارير الخمر فى فكرك. يعلمك المرء أن تنشد على المزمار وتغنى على الناى (؟) وأنت تقول الشعر على القيثارة وتغنى على الآلة الأجنبية[٣٩]. أنت فى بيت الفسق والعاهرات يحطن بك؛ أنت تقف وتفعل الشقلبة (؟)، أنت تجلس أمام الفتيات وتُدهن بالزيت، إكليل زهورك على رقبتك وتطبل على بطنك. وتترنح وتسقط على بطنك. أنت مع القاذورات نفسها."(١١ ،٨- ١٢ ، ٥)

مصدر النص٣٨ :

من بردية أنستاسى الخامسة، مخطوط مدرسى من الدولة الحديثة. المعلم والتلميذ غير معروفين الأسرة ٢٠ .Gardiner, LEM, S. 56-72: Caminos, LEM, S. 225-275

(أ) دعاء من أحد المساعدين إلى توت إله الكتابة والمدرسة.

"تعالَ إلى يا توت يا إبيس المقدس يا من يحب هرموبوليس يا كاتب التاسوع، العظيم فى إينو Unu. تعالَ إلى، قدنى وأعطنى الخبرة فى مهنتك! فمهنتك أفضل من أى مهنة أخرى، إنها تجعل المرء كبيراً! من يجيدها يكون مناسبًا لدخول المجلس. لقد رأيت كثيرين قدتهم أنت: إنهم الآن ضمن مجلس الثلاثين، أقوياء ولهم سلطة من خلال ما فعلته أنت. إنه أنت الذى قدتهم. أنت تقود أيضًا من يفقد أمه. القدر والسعادة معك. تعالَ إلى لتقودنى أنا أيضًا! أنا خادم بيتك. اجعلنى أُخبر الناس فى كل بلدة أكون فيها ما فعله توت حتى يقولون كم هو عظيم ما فعله توت! حينئذ يأتون

بأبنائهم ليزوِّدوا بختم مكتبك[٤٠]. إنها مهنة جميلة من السيد القوى؛ إنه يُسر بما يتمرن عليه." (٩، ٧- ١٠، ٢).

(ب) مثل النص ٤٠ ب : "أنت لست حماراً حتى يسوقك المرء! أنت ليس لديك قلب فى الجسد" (١٠، ٧ - ٨)

(جـ) "يقول لى المرء إنك انغمست فى الملذات وابتعدت عما أقول. أنت لا تهتم بالكلمات، والملذات جعلت أذنك لا تسمع. يعيش قلبك فقط لأصحابك الذين تصاحبهم؛ ولكنى سأعلم قدميك التسكع فى الحارات عندما تُضرب بكرباج فرس النهر!

بالرغم من أننى رأيت أن الكثيرين فى مهنتك الذين كانوا يجلسون فى مكتب الكتبة ويقسمون بالرب باجتهاد ألا يكتبون مرة أخرى لكنهم أصبحوا موظفين، والمرء يفكر فيهم ليرسلهم بالتكاليف.

لو تنظر إلى : عندما كنت فى سنك كنت أقضى وقتى فى الفلكة؛ إنها هى الشىء الذى كان رادعًا لى. كنت أُثبت فيها ثلاثة شهور، كنت أظل مربوطًا فى المعبد بينما كان أبواى وإخوتى فى الريف. لقد تحررت منها عندما أصبحت يدى ماهرة. وتفوقت على من تفوقوا على عندما أصبحت على قمة كل زملائى وتفوقت عليهم فى الكتابة" (١٧، ٣-١٨ ، ٥).

(د) "إننى أرسلك إلى المدرسة مع أولاد الأكابر[٤١] حتى تدرس وتتعلم هذه المهنة التى تقودك إلى التقدم. أريد أن أصف لك حياة التلميذ (حرفيًا: الكاتب) عندما يُنادى: "استيقظ، خذ مكانك! الكتب أمام زملائك بالفعل. هندم ثيابك ورتب حذاءك. أنت تعرض واجباتك يوميًا بانتظام (!). لا تكن كسولاً. إنهم يقولون ٣ × ٣ اذكر التغيير فى الجزء الأخير (؟). والإمكانية الجميلة الأخرى هى أن تفهم كتب البردى. افعل الباقى وأنت تصنع ١٥

حصيرة[٤٢] ... وتمسك كتاباً لتقرأ، بينما تحسب وأنت ساكت. لا تجعل صوتًا يسمع... من فمك! اكتب بيدك واقرأ بفمك! اسأل ولا تمل من هذا! لا تقضِ يومًا فى كسل، وإلا تألمت أعضاؤك! ابحث عن أن تفهم ما يريده المعلم، اسمع توجيهاته. كن كاتبًا. عليك أن تقول هأنذا فى كل مرة [ينادى فيها] عليك." (٢٢، ٦ - ٢٣، ٧).

مصدر النص ٣٩ :

من بردية لانسنج فى الدولة الحديثة. المعلم رئيس قطعان آمون، التلميذ يسمى ونتاى آمون. أواخر الأسرة ٢٠ - Gardiner, LEM, S. 99 - 116; Caminos, LEM. S. 371 - 428 .

(أ) "[بداية التعاليم الكتابية للكاتب الملكى ورئيس قطعان آمون نب ماع- رع - ناخت Neb- maa- rê-Nacht التى كتبها] لمساعده الكاتب مونتاى آمون...

اكتب بيدك واقرأ بفمك: افعل كما أقول... حتى لا يمل قلبى من أن يعطيك (التعاليم)... تعاليمى لك. ستجدها نافعة أكثر [من حياة مليئة] بالخبز والجعة فلتتفوق [على زملائك] حتى يرسلك المرء بالتكاليف... فلتحب الكتابة ولتكره الرقص، فتصبح كاتبًا نجيبًا. لا تعلق قلبك بالأدغال وابتعد عن خشبة الصيد التى تعود إلى... اكتب بأصابعك فى النهار واقرأ فى الليل. اجعل نفسك أخًا للفافة البردى وللوح الكتابة. إنهما ممتعان أكثر من الخمر. فن الكتابة نافع لمن يجيده أكثر من كل منصب وألذ من الخبز والخمر ومن الثياب والمرهم، ويجلب السعادة أكثر من ميراث فى مصر وأكثر من مقبرة فى الغرب[٤٣]. (١، ١- ٢، ٣)".

(ب) "أنت أيها الصبى الصغير، لماذا أنت فخور! أنت لا تسمع ما أقول. قلبك أثقل من تمثال طوله ١٠٠ ذراع وعرضه ١٠ أذرع(٤٤). يحتاج عمالاً كثيرين. ويسمع كلام الناس ويحمل على المركب من إلفنتين(٤٥) ويتم الإبحار به ليرتاح فى مكانه فى طيبة.

يجلب المرء البقرة هذا العام، وتحرث طوال العام. تطيع راعيها، ولا ينقصها إلا الكلام. الخيول التى يتم إحضارها من الحقل تنسى أمهاتها. ترتدى الخيول زيها وتذهب هنا وهناك بكل طاعة لسيدها. وتصبح مثل اللاتى ولدنهن وتقف الآن فى الإصطبل؛ إنها تفعل كل شىء بدقة خوفًا من الضرب.

ولكن إن ضربتك بكل العصى المكنة فإنك لا تسمع. لو أننى أعرف طريقة أخرى أستخدمها لاستخدمتها معك كى تسمع؛ فتصبح رجلاً قادرًا على الكتابة قبل أن تتعرف إلى امرأة. فيصبح قلبك بصيرًا وأصابعك ماهرة وفمك بارعًا فى القراءة." (٢، ٣ - ٣، ١).

(جـ) "أنت تهتم بالدخول وبالخروج ولكن لا تهتم بالكتب، وترفض أن تطيعنى، وتلقى تعاليمى وراء ظهرك. أنت سيئ مثل إوز النيل التى تضر. فى الصيف تتلف البلح وفى الشتاء تتلف الحنطة. فلا يوجد ثمر طوال العام وهى تذهب وراء الفلاح ولا تجعل البذر يسقط على الأرض إلا وتأكل أفضله (؟). لا يستطيع المرء أن يصيدها، فالمرء لا يقدم قربانًا للمعبد(٤٦) طائرًا سيئًا بعين ثاقبة لا يؤدى عملاً.

أنت أسوأ من الظبى فى الصحراء يعيش على الجرى هنا وهناك؛ لا يقضى اليوم فى الحرث ولا يدرس الحبوب فى ساحة الحرث، بل يعيش على ما تفعله الثيران ولا يكون معها (فى الحرث).

أنا أقول لك طوال اليوم: اكتب. وأنت تجد هذا مثل الوجيعة. ولكن الكتابة ممتعة." (٣، ٤ – ٤، ١).

(د) "كن كاتبًا، فأعضاؤك هزيلة ويداك تتعبان سريعًا. فعليك ألا تحترق (بسبب عمل جسدى) مثل مصباح، مثل شخص أعضاؤه منهوكة القوى، حينئذ لا يتعبك أحد! أنت سريع النمو ولكن نحيف. فإن تم تكليفك بحمل شىء ثقيل فستنهار؛ لأن قدميك غالبًا ما تتحركان بصعوبة. وتفقد قوتك. فأنت هزيل فى أطرافك وبلا قوة فى جسدك. خذ قرارًا بأن تصبح كاتبًا، وأن تكون فى وظيفة جميلة تناسبك. فتنادى على واحد فيلبيك ألف. أنت تضيع على الطريق ولست كثور يُقاد. أنت على قمة الآخرين.

أنا أعلمك طوال اليوم، ولكنك لا تسمع. قلبك مثل قلب الأحمق، وما أعلمك إياه لا تتعامل به (حرفيًا: هو ليس فى قلبك). مكان اللعب دائمًا أمام عينك مثل كتكوت يسير خلف أمه. أنت تأخذ الطريق إلى الرقص وتصاحب دوما المستهترين. وتمكث فى مسكنك فى منطقة الخمر مثل السكران جداً. وتجلس فى غرفة النوم مع (الشابع من مهنته)[٤٧]، وتسد نفسك عن الكتب وتصاحب العاهرات. لا تفعل هذا! فأين يكون الخير إذن؟ هذا لا يفيد بشىء!" (٧، ٧ – ٨، ٧).

(هـ) من وصف لحظ الجندى: "بعد ساعة يستيقظ (الجندى) من جديد، ويسوقه المرء مثل حمار؛ إنه يعمل حتى تغرب الشمس بظلام الليل. إنه يجوع ويقرص الجوع بطنه، إنه ميت بجسد حى. إنه ينال طعامه عند انتهاء الخدمة؛ ولكن عندما يعد الطعام يكون الطعم مقززًا. إنه يرحّل إلى الخدمة العسكرية فى سوريا؛ فلا يعد يأخذ راحة (إجازة؟)؛ ولا يكون له ثوب ولا صندل، فمعدات الحرب تذهب إلى قلعة سيله Sile (على الحدود) إلى التخزين (؟). وطريقه العسكرى يكون عاليًا فى الجبال، ويشرب ماء فقط كل

ثلاثة أيام ويكون طعمه سيئًا ويميل طعمه إلى الملح. ويمزق الإسهال بطنه ويأتى الأعداء ويجعلون السهام تموج من حوله، وتبتعد عنه الحياة. وينادى شخص : (أسرع، إلى الأمام، أيها الجندى الشجاع! عليك بالتفوق!)، بالرغم من أنه لا يكاد يعى، ويضطرب، وتلين ركبته بسبب العدو. وعندما يأتى النصر يتم إرسال الأسرى وجماعات الأعداء إلى جلالته. وتصبح الأجنبية متعبة من السير؛ وتكون خلف الجندى، وتبقى أمتعته، ويأخذها غيره ويُحمل مع الجارية الآسيوية[٤٨]، بينما زوجته وأبناؤه فى المدينة، ولكنه ميت ولا يعود إليهم مرة أخرى". (٩، ٧- ١٠، ٦)

(و) "لقد تربيت طفلاً بجانبك؛ كنت تضربنى على ظهرى، وهكذا دخلت تعاليمك إلى أذنى. أنا مثل حصان راكض؛ طول النهار لا يأتى النوم إلى قلبى، وبالليل لا يأتى النوم إلى قلبى؛ لأننى أريد أن أكون نافعًا لسيدى مثل عبد نافع لسيده" (١١، ١ – ١١، ٣).

مصدر النص ٤٠ :

من بردية ساليبه الأولى، مخطوط مدرسى فى الدولة الحديثة. المعلم كبير موظفى السجلات فى وزارة المالية واسمه أمنمانه والمساعد اسمه بنتاورت، الأسرة ١٩ Gardiner, LEM, S. 79 - 88; Caminos, LEM, S. 301 - 330.

(أ) العنوان : "بداية الكتابات التى كتبها الكاتب بنتاورت فى العام العاشر[٤٩] فى اليوم السابع فى الشهر الرابع من فصل الفيضان..." (٣، ٤)

(ب) "هل أنت مثل حمار؟ يذلله المرء ولا قلب له فى جسده." (مثل النص ٣٨ب) (٣، ٩)

(جـ) "لا تجعل قلبك يرفرف مثل الورق المتقطع فى الهواء. لا تعلق قلبك بشىء آخر: جيد هو الرجل الحازم، لا تعلق قلبك بالرقص الباطل غير النافع: فهذا لا ينفع المرء فى يوم العوز[٥٠]... عند العمل يقف خلف خادم الهيئة، ثم يجتمع من أجله مجلس الثلاثين (مجلس قضائى). إنه يعمل، ولكنه لا يستطيع أن يعرف نهايته (؟): العمل الصعب أمامه؛ لا خادم يحضر له الماء ولا امرأة تعد له الخبز، بينما زملاؤه الذين تغلبوا على قلبهم (حرفيًا: طبعوه) يستمتعون بكل ما يريدون من خدمهم. لكن الأحمق عليه أن يعمل باستمرار وعيناه تنظران إليهم بلهفة." (٥، ٥ – ٥، ٩).

(د) "قلبى مل قَرَفًا من ذكر العظات ، ومن ترى فيه القدوة قد يكون قلبه مليئًا (بالغضب). لكنك لا تحمل[٥١] هذا محمل الجد . الكلمات الكبيرة هى فقط ما تقوله. أنا أعطيك مائة ضربة وأنت تنبذ كل شىء. أنت بالنسبة لى مثل الحمار الذى يضرب الذى يصبح فى يوم من الأيام قويًا (أى كبيرا)؛ أنت بالنسبة لى مثل الزنجى الذى يرطن، والذى يحضره المرء مع الجزية (أى ما زال لا يتحدث المصرية). لكن المرء يضع القدسية فى العش ويمسك الصقر من جناحيه: سأجعل منك أيها الولد السيئ إنسانًا!" (٧، ٩ – ٨، ٢).

مصدر النص ٤١ :

كتابة على بردية ساليية الرابعة، مخطوط مدرسى فى الدولة الحديثة : Rs. 16,2
Gardiner, LEM,, S. 97; Caminos, LEM, S. 366 .

"مكتوبة من الكاتب آمون خعو لصاحب هذه التعاليم. من سيتكلم (بسوء) عن تعاليم آمون خعو سيكون تحوتى قرينًا لخصمه حين الوفاة[٥٢]"

مصدر النص ٤٢ :

من بردية تشستر بيتى الرابعة Chester Beatty IV بداية البردية مفقودة[٥٣]؛ ومن الواضح أنها تتحدث عن نوع خاص من التعاليم. المخطوط يرجع إلى الأسرة ١٩ أو ٢٠. Gardiner, Hier. Pap. 3rd series, Taf. 18 - 20, Text E. 37 - 44.

(أ) النص من بداية الموجود يبدأ بجمل من التعاليم المدرسية: "فلتكمل الأفعال الصحيحة؛ كن مستقيمًا، لا تكن معوجًا..." (١، ٨).

(ب) "[فلتهب نفسك] لأحد الكبار حتى يحبك لسبب شخصيتك ويرسلك بالتكاليف ويثق قلبه... ممتاز. كن نافعًا له كما تنفعه سيدة بيته وكن له كابنه من صلبه ولا تبتعد عنه فى لحظة عند..." (١. ١١-١٢).

(جـ) "كل كاتب متعلم منذ زمن الآلهة الذين يكتبون للمستقبل، أولئك الذين أسماءهم فى خلود رغم أنهم رحلوا بعد أن أتموا حياتهم القصيرة ورغم أن متعلقاتهم نُسيت."

لم يبنوا أهرامات ولا مقابر حجرية. ولم يخلفوا ميراثًا للأبناء... الذين يحملون أسماؤهم فى الحياة. ولكن ميراثهم فى الكتب والتعاليم التى ألفوها. إنهم خلقوا لفائف بردى كترتيل كهنوتى (فى الخدمة الجنائزية) ولوحًا كتابيًا كابن عاشق[٥٤]. التعاليم هى أهراماتهم، اللوح الكتابى هو ابنهم، وسطح الحجر الذى يُكتب عليه هو زوجاتهم. (وبهذا) أصبح الكبار والصغار أبناء لهم[٥٥]. ولكن الموظف أولهم قبل كل شىء.

وقد أعدت أبواب لمقابرهم ، ولكنها اختفت وكهنتهم ماتوا ورحلوا. وموائد قرابينهم اختفت تحت الأرض، غرف مقابرهم نُسيت. لكن أسماءهم ذُكرت بسبب كتبهم التى كتبوها، فهى جيدة والذاكرة لمن ألفوها تستمر خالدة.

كن كاتبًا واجعل أمامك أن يسير اسمك هكذا. نافع هو الكتاب أكثر من مقبرة حجرية عليها كتابة، أكثر من غرفة مقبرة (؟) لقد جعلوه مثل مقبرة وهرم فى قلوب من يعرفونهم. والاسم فى فم الناس نافع فى الحياة الأخرى.

الإنسان زائل، جسمه يصبح ترابًا ومعاصروه يذهبون إلى تحت الأرض: لكن الكتاب هو الذى يجعل ذكره من فم لفم. الكتابة أفضل من بيت له سور، أفضل من مقصورة فى الغرب؛ أفضل من قصر مؤسس بشكل جيد، أفضل من تمثال فى معبد.

هل هناك من هو مثل جدف حور؟ أو آخر مثل أمحوتب؟ من المعاصرين لنا لا يوجد من هو مثل نفرتى أو خيتى، لا يوجد مثلهم على الإطلاق. إننى أذكر لك فقط اسم بتاح إم جحوتى أو خاخبر رع سنب. هل هناك شخص مثل بتاح حتب أو كايرسو؟ من هؤلاء الحكماء جاء ما قالوه من فمهم؛ وجده المرء حكمة ممتازة فى الكتابة. أبناء الآخرين أصبحوا بسبب إرثهم مثل أبنائهم من الصلب. صحيح أنهم اختفوا لكن قوتهم (حرفيًا: سحرهم) على كل من يقرأ فى تعاليمهم. إنهم رحلوا وكادوا أن يُنسوا. لكن كتاباتهم جعلت ذكرهم متيقظًا." (٢، ٥ – ٣، ١١).

(د) "كن كاتبًا فأعضاؤك هزيلة ويدك تتعب بسرعة. ثم تخرج بثياب بيضاء ومحترمًا ويجيبك الموظفون. الرجل النجيب يتم البحث عنه، وأنت سيتم العثور عليك. فالمرء لا يعرف الصغير ولكن النجيب هو الذى يتم العثور عليه." (٤، ٣ – ٥).

(هـ) "إذا كان لك خبرة فى الكتابة ستتعمق فى التعاليم." (٤، ٦ – ٤، ٩والتالى).

(و) "إننى أنشر التعاليم أمامك، وأدلـ[ك على] طريق الحياة. إننى أضعك على الطريق الخالى من الألم، الحماية المنيعة [ضد؟] التمساح؛ (إننى أعطيك)

الدفء الحسن والمحبب، الظل فى القيظ. اتبع هذا حتى يتم العثور على اسمك (عند الترقيات)، وتصل إلى الغرب. احترس من أن تقول: <كل شخص مناسب لشخصيته؛ العالم وغير العالم أمرهما واحد فالقدر؛ والسعادة يتشكلا طبقًا لكتابة الرب بنفسه.> (ولكن) كل امرئ يقضى حياته فى ساعة(٥٦) . من الجيد أن تتعلم(٥٧)، من غير ملل ومن الجيد أن يعرف الابن أن يجيب بأقوال أبيه الحكيمة. إننى أُعلمك أن تعرف الحق فى قلبك؛ افعل ما هو صواب (حرفيًا : مستقيمًا) أمامك." (٦، ٣ - ٩).

(ز) "البخور والدهان والعطر... إنهم (إن كان المذكورين فى المكان الخالى كُتاب الماضى) ترتقى (= تطول) حياتهم إن أصبح اسمهم معروفًا، إنهم يتبعون سكر Sokaris فى الجبانة وأوزوريس فى الجنة، فاسمى سيُبارك بسبب كتاب كيميت.

الحياة ونظرة الشمس للكاتب خيتى، قربان من الخبز والجعة لأوزوريس والمشروبات والخمر والكتان لكائه (روحه) وتلاميذه يختارون له الأقوال المناسبة. إننى أذكر اسمه فى خلود. فهو الذى كتب كتاب كيميت للملك أمنمحات عندما رقد واتحد مع السماء ودخل ضمن أرباب الجبـــانة..." (٦، ٩ - ١٤).

مصدر النص٤٣ :

من أوستراكا، دون تكملة، الدولة الحديثة. Volten, Anii, عن Ostr. Petrie 11, ro. S. 143.

"لا تجعل المعوج مستقيمًا. أنت تستطيع أن تفعل كل ما تريد، ولكن كل رجل يتربى طبقًا لشخصيته (فطرته الطبيعية) مثل أى عضو فيه."

مصدر النص ٤٤ :

تعاليم آمون نخت الموجود فقط البداية. الترجمة ليست مؤكدة جداً، الدولة الحديثة Posener in Rev. d'?g. 10, S. 61 - 72 .

بداية الحكم التعليمية والمثل النافعة لطريق الحياة كتبها الكاتب آمون نخت (من دار الحياة) [من أجل] مساعده (ابن ومساعد (؟)) حورى من Horimin. فقال:

"لقد أصبحت أنت رجلاً يسمع الكلمات (ليتعلم كيف) يفرق بين الجيد والسيئ. كن منتبهاً واسمع كلماتى، لا تبتعد عما أقول. إنه من الجميل أن يتم العثور على المرء ليكون فى موضع مناسب(٥٨). اجعل قلبك سداً كبيراً يقوى(٥٩) على الطوفان.

خذ توجيهاتى بكل مضمونها ولا تأبَ أن تحفظها. اجعل أمام عينك كل فن وكل ما هو موجود فى الكتابات١٥٥: حينئذ سترى الشىء (أى) بحيث تصبح توجيهاتى مناسبة. لا تُلقِ كلماتى وراء ظهرك. إننى أرفض الاعتراض الطويل الذى ليس مقامه (الآن)؛ اجعل قلبك صابراً (؟؟) إن كان (الآن) متعجلاً، وتكلم بعد أن ينادى عليك.

عليك أن تصبح كاتباً ماهراً وتدخل بيت الحياة: كن صندوق كتب...".

مصدر النص٤٥ :

من بردية بولوجنا ١٠٩٤، مخطوط مدرسى من الدولة الحديثة Gardiner, LEM, S. 1 - 12; Caminos, LEM, S. 1 - 34.

(أ) الكاتب محو Meh من ترسانة الفرعون إلى الكاتب باوهم Pa-uhem: " لا تكن رجلاً بلا قلب (أى غير عاقل) لم يتلقَ تعليماً! يعلمك المرء بالليل ويدرس لك فى النهار، لكنك لا تسمع التوجيه، بل تفعل ما فى فهمك. القرد يسمع

الكلمـات إن أحـضـره المرء من إثيـوبيـا؛ المرء يروض الأسـود، ويروض الحصان، فقط أنت الذى لا يعرف لك المرء شبيهًا فى كل البلاد". (٣، ٥ - ٤، ١).

(ب) خطاب من التلميذ إلى المعلم.

"الكاتب باوهم أسعد قلب سيده[٦١] الكاتب محو من ترسانة الفرعون. الخير والبركة له فى الحياة! من الجميل أن أخبر سيدى. شىء آخر، يسعد قلب سيدى: الوزير أحضر لى ثلاثة فتية وقال: اجعلهم كهنة فى المعبد الجنائزى لمرن بتاح فى معبد بتاح. لكن المرء أخذهم بعيداً وأخذهم بالقوة إلى الشمال وقال: فلتصبحوا جنودا!

فلتبحث عن البائع وانظر إذا ما كان قد جاء من سوريا أم لا.

وفيما بعد: فلتأت إلى ممفيس! لقد صار قلبى فى تبرم، ولكننى لا أستطيع أن أتحدث لك بهذا فى الخطاب. أرسل الخادم تا-إننا Ta - Enana وأخبرنى حول بحثك عن واحد يأتى من عندك إلى هنا." (٤، ١٠ - ٥، ٨).

مصدر النص ٤٦ :

من بردية تورين أ، نص مدرسى من الدولة الحديثة Caminos, LEM. S. 507 - 511

الترجمة عن المصدر السابق S. 447-464

"يقول لى المرء إنك تركت الكتابة وانغمست فى الملذات. قلبك يقفز ويهرب. وجهك مثل ظبى، أنت مستعد دائمًا للطرد. أنت دائمًا مستعد للهرب. إن وضع المرء قدميك فى الفلكة فإنك تحرقها فى الليل وتقفز من السور العالى إلى المكان الذى أنت فيه. وتذهب إلى أبيك وأمك وتخرج (من عندهم) بمبررات وبمجاملة لقلبك! أنت لست عصفورا

صغيراً[٦٢]؛ أنت لست ظبيًا صغيراً[٦٣]، ولم تولد فى فصول الشتاء مع الغزلان؛ أنت مثل البعوض الذى يحوم حول حيوان ابن آوى. أنت طير عند التزاوج. فلا تَطِر كثيراً هنا وهناك! أنت فى أماكن تكاملك. لا تتصرف مثل فتى غبى إن أتممت الثلاثين عامًا. محترم هو الكاتب الذى يعرف واجباته: الرب يحبه." (١، ٥- ٢، ٢ Rs).

مصدر النص ٤٧ :

من توجيه أحد المعلمين فى الدولة الحديثة - Posener in Rev. d'Ég. 8, S. 175 178.

"تعالَ أصف لك فى المقابل التكاليف التى على الأحمق غير الماهر (حرفيًا: بلا يد) الذى لا يريد أن يسمع النصائح الأبوية ليصبح كاتبًا ماهراً. إنه يقف على المركب والحبل على رأسه (لمركب آخر على الشاطئ ليسحب فى الماء)؛ إنه مع التمساح وفرس النهر..."

مصدر النص ٤٨ :

عنوان قائمة اسمية لأمنوبى، أواخر الدولة الحديثة Gardiner, Onomastica I, S. 1*f..

بدايةُ التعاليم لفك القلب[٦٤] لتوجيه غير العالمين وليعرف كل ما فيه: ما خلق بتاح Ptah، ما كتب تُوت، السماء بأشيائها والأرض بما فيها والجبال وما تخفيها[٦٥]، ما أفاضه نُون[٦٦]، كل ما ينمو على ظهر الأرض يذكره كاتب الكتب المقدسة فى دار الحياة، أمنموبى."

مصدر النص ٤٩ :

من بردية تورين للإضراب - Gardiner, RAD 56, 8ff.; Edgerton in INES 10, 137 143 .

ينصح قائد المضربين زملاءه:

"انظروا! أنا أنصحكم، خذوا التموين واذهبوا به إلى الشاطئ، إلى القلعة، واجعلوا أبناء الوزير يعرفون بهذا(٦٧)".

مصدر النص ٥٠ :

من كتابة لكاهن آمون باكنخنسو Beckenchons، الأسرة ٢٢، القاهرة ٢١٣ ٤٢ وهنا عن . E. Otto, Die biographischen Inschriften, S. 134 f.

"إنني احترمته وأحببته (ابني) كطفل لأنني عرفته كابن رجل (مثقف). لقد وجدته كبيراً في شكل طفل(٦٨) . تعليمه لم يكن... كلامه كان مُنتقى..."

مصدرالنص ٥١ :

من تعاليم أمنموبي، الأسرة ٢٢؟ H. O. Lange, das Weisheitsbuch des Amen- emope, 1925; Wilson in ANET, S. 421 - 425 .

(أ) مقدمة :

"بداية تعاليم للحياة،

لتعليم البركة،

كل اللوائح لدخول المجالس،

قواعد أهل البلاط،

للتمكن من الرد على حوار يُقال،

للتمكن من الرد على خطاب يُرسل؛

للتمكن من وضعه (الآخر) على طريق الحياة بشكل سليم،

للتمكن من جعله مباركًا على الأرض،

للتمكن من جعل قلبه يدخل مقصورته،

ويبعده عن الشر،

وينقذه من فم العامة،

ليُمدح فى فم الناس (المؤدبين):

كتبها رئيس الزراعة... (ثم صف طويل من الألقاب والأوصاف)، أمنموبى ابن كانخت، لابنه وأصغر أبنائه وأقل زملائه كاتب سر، من كاموتف... حور إم

ماعت خرو... ابن عازفة الشخشيخة، لشو، ولتفنوت كبيرة كورال حورس تاوسرت" (١، ١-٣، ٧).

(ب) الفصل الأول:

"أعط اذنيك واسمع ما يقال؛

اجعل قلبك يفهمه (حرفيًا: يفكه).

إنه نافع أن تأخذه فى قلبك (أى تتعلمه حفظًا عن ظهر قلب):

لكنه مضر لمن يعرض عنه،

اجعل الكلمات تستقر فى صندوق جسمك،

لتكون مصانة فى قلبك.

إن جاءت عاصفة من الكلمات (أو الأفكار؟)،

ستكون حماية للسانك.

إن راعيت هذا طول حياتك فى قلبك،

فستكون نفعًا لك،

ستجد كلماتى مثل مخزن للحياة،

ويصبح جسدك مباركًا على الأرض." (٣، ٨ - ٤، ٢).

(ج) الفصل الرابع:

"الأحمق فى المعبد مثل شجرة تنبت فى العراء (فى الغابة).

تفقد ورقها فى لحظة،

ويكون مصيرها فى النهاية مرفأ السفن

أو تقتلع من مكانها،

وتكون النار كفنها.

لكن الساكت حق السكوت يكون بعيداً عن هذا.

إنه مثل شجرة تكبر فى الحديقة؛

تنمو ويتضاعف ثمرها؛

وتقف أمام سيدها،

ثمرتها حلوة وظلها وارف،

ونهايتها (الطبيعية) تكون فى الحديقة." (٥، ٢٠- ٦، ١٢).

(د) الفصل الثلاثين (والأخير).

"تأمل لنفسك هذه الفصول الثلاثين:

إنها تمتع وتعلم،

وهى تفوق كل الكتب.

فهى تعلم الجاهل،

وإن قرأها الجاهل،

فإنه يتطهر من خلالها.

فاملأ نفسك بها، واجعلها فى قلبك

وكن رجلاً يفسرها،

ويشرحها كمعلم.

فإن الكاتب الماهر فى مهنته

يجد نفسه أهلاً لأن يكون من أهل البلاط.

النهاية." (٢٧، ٦ - ٢٨، ١)

مصدر النص ٥٢ :

من كتابة مونتومحات، حاكم طيبة فى الأسرة ٢٥، ٢٦ OLZ 13, 1910, Taf. 5, Z. 21; E. Otto, Die biographischen Inschriften, S.160 .

"لقد كنت أديت واجبى فى المعبد بشكل مستمر طبقًا لخطوات سيدى وكان معى ابنى... [لم يكن أحد يشبهنى، أو شىء كهذا] إلا ابنى الذى فى مكانى وهو إرثى المناسب الذى يحمل تعاليمى..."

مصدر النص ٥٣ :

من كتابة وجا- حور- رسنت، الذى كان فى عهد ديورس فى معبد نيت فى دار الحياة فى سايس Posener, La Premiére domination Perse, S. 21f قارن أيضًا Gardiner in JEA 24, 157 ff.

"لقد أمرنى جلالته أن أسافر إلى مصر (أى من عيلام) لأبنى من جديد دار الحياة (الطبية) التى سقطت. الأجانب أحضرونى من بلد لبلد وأحضرونى إلى مصر طبقًا لأمر سيد الأرضين. لقد نفذت أمر جلالته. وأعدته (أى المكتب) بكل طوبه، وبأبناء الأكابر، لم يكن بينهم ابن فقير. لقد جعلتهم مساعدين للمعلمين [الذين علموهم؟] فى كل واجباتهم. جلالته أمر أن يتم إعطاؤهم كل الأشياء الجيدة بحيث يستطيعون أن يؤدوا كل واجباتهم. لقد زودتهم بكل ما هو نافع لهم وبكل حاجاتهم، كان الوضع ممتازًا كما كان من قبل. جلالته فعل هذا لأنه يعلم نفع هذا العمل الذى يحافظ على حياة المرضى ويحافظ على أسماء الآلهة ومعابدهم وقرابينهم واحتفالاتهم فى كل العصور." (سطر٤٣-٤٥).

مصدر النص ٥٤ :

أفـلاطون، القـوانين ، التـرجـمـة والتـعليق عنOtto Appelt: Platons Gesetze übersetzt und erl?utert, Leipzig 1916.

(أ) "لقد ترسخت الحكمة التى نحتاجها اليوم فى مصر منذ القدم. المرء يربى الابن فى الدولة على الهيئة الجميلة للتحرك والكلام، وبعد أن يتم هذا يعطونه التعاليم الإلهية، ماذا وكيف. ولم يكن هناك رسام أو صاحب أى مهنة أخرى يصور الأشكال مسموح له بأن يجدد أو يبتكر شيئًا آخر بما يناسب المفهوم الداخلى. والآن أيضًا الأمر كذلك غير مسموح به لا فى هذا المجال ولا فى الفن. فإن التفت المرء يجد هناك صورًا وتماثيل لا تتغير من عشرة آلاف عام – ولا أقصد المعنى المجازى للكلمة بل بالفعل منذ عشرة آلاف عام – لا إلى الأحسن ولا إلى الأسوأ، بل يظهر نفس الأسلوب الفنى. فكلاينياس بارعة فى هذا. وكذلك الآثينيون بارعون فى صياغة القانون وإدارة الدولة. ولكن هذا التعامل مع الفن يثير الانتباه، ويتضح من هذا أن مثل هذا الاتجاه يحتاج إلى عمل شجاع يعرض القواعد الصارمة لطرق الغناء التى تعرض الشكل الطبيعى. وهذا العمل يكون من الآلهة أو شخص قريب من الآلهة كما كانت طرق الغناء فى خلق إيزيس." (٦٥٦د–٦٥٧أ).

(ب) "وكان كل متعلم يأخذ فكرة ولو بسيطة – هكذا نرى – حول هذه العلوم (علم الحساب والهندسة والهندسة الفراغية والفلك)، كما كان يتعلم جحافل الأطفال فى مصر فى مراحل التعليم الأولية. وفيما يخص الحساب فقد وجد المرء للأطفال وسيلة تعليمية خاصة تجعل الأطفال يتعلمون فى لعب ومرح. لهذا تعلموا الحساب بالتفاح والأكاليل التى تجمع وتطرح وتقسم، ولعبة قبضة اليد والطوق التى يتبدل فيها الدور أو يصبحوا اثنين اثنين. وأيضًا من خلال اللعب بالأقداح من الذهب والمعدن والفضة أو معادن خليطة أو

صافية وبهذا استطاع كما قلنا أن يستخدم فى شكل لعبة الأعداد المهمة لضروريات الحياة، حيث يعطى للمتعلم المعارف للترتيب والقيادة والجيش وإعداد الجنود. وأيضًا من جانب آخر إدارة المنزل ويجعل الإنسان فى كل علاقة متفاهمًا ويقظًا". (١٨١٩أ- ج).

مصدر النص ٥٥ :

من مقبرة بادى أوزير كاهن كبير فى هرموبوليس، عصر فيليب أرهيدايوس G. Lefebvre, Le Tombeau du Petosiris, 1924

(أ) "إن حبيب الرب هو الذى يغلق قلبه على طريقه (أى طريق الرب) هذا مبدأ عليك أن تعتمد عليه." (كتابة ٦١، ٦٠ ٣٥٥).

(ب) "أنتم أيها الأحياء الذين تعيشون الآن وأنتم يا من سيأتون فيما بعد عندما تمرون على الصحراء وتشاهدون هذا القبر وتمرون من أمامه: أريد أن أدلكم على طريق الحياة. سوف تبحرون مع الرياح المناسبة من غير سوء حظ وستصلون إلى شاطئ مدينة الشباب (=المقبرة)، دون أن تقابلوا متاعب للقلب. إننى ميت نموذجى، بلا ذنوب، إن تسمعوا ما أقول وتحتفظوا به فستجدونه نافعًا. إنه طريق جميل طريق الرب. مبارك من يقوده قلبه إليه (هذا الطريق). إننى أقص عليكم ما حدث معى، إننى أخبركم بطريق الرب. إننى أفتح لكم معرفة قوته..." (١١٦، ٢- ٤؛ وتشبهها أيضًا الكتابة. ٦٢ ١- ٢ والكتابة رقم ١٢٧، ٢- ٣).

(ج) "إننى ميت متميز بلا ذنوب، شخص مشى على طريق ربه توت وفعل ما تحبه نحميتاوى (إلهة) فى كل وقت" (الكتابة ٧٥، ٦- ٧).

(د) صاحب المقبرة يقول عن نفسه: "طفل نجيب[٥٦١]، ولد للعلم، وتربى على أن يجد (معنى) الكتابات." (الكتابة ١٣٨، ١).

مصدر النص٥٦ :

من نص سحرى متأخر . Metternichstele Z. 57. BMMA April 1951, S. 201 - 207

الساحرة تتحدث كايزيس مع أحد السحرة ضد العقارب وتريد أن تثبت أنها عالمة: "لقد كنت ابنة تعرفها مدينتها[٧٠]، تطرد الثعبان السام بأقوالها، أبى علمنى، وكنت ابنته الحبيبة."

مصدر النص٥٧ :

كتابة تا – حبت، العصر البطلمى. Budge Lady Meux Collection, Nr. 52, Z. 13.

"هيا، إننى أدلكم على طريق الحياة، الطريق الجميل لأتباع الرب. مبارك من يقوده قلبه إليه (هذا الطريق)، إننى أقول لكم ما حدث معى..."

مصدر النص ٥٨ :

فى معبد إدفو البطلمى وجدت الملاحظة الآتية حول وصفة سرية :

"هذا سر لم يره أحد ولم يسمعه أحد، ولكن قاله عجوز لابنه" Chassinat, Edfou II, 214f. = XII, 396ff.; Var. VI, 165= XIII, Taf. 537.

مصدرالنص ٥٩ :

من بردية إنسنجر، العصر البطلمى Fr. Lexa, Papyrus Insinger, 1962; A. Volten, Das demotische Weisheitsbuch, 1941

(أ) "لا تنسَ الكسول (؟) ولا النشيط فى عمله. الثواب والعقاب المرتبط بالعصا (الضرب) يمثل توزانًا عند الإنسان الذكى.

لا تتأخر كثيراً فى تنفيذ العقاب، بل أدِّ (سريعًا) ما هو معروض. لا تضرب على أشياء عابرة[٧٢] . الشىء الصغير السريع أفضل من الكبير الذى فيه تردد (أى: الصغير الذى يأتى سريعًا مؤثر أكثر من الكبير الذى يأتى فى تردد)" (٣، ١٨ – ٢١).

(ب) "التعليمة العاشرة. اجعل ابنك لا يمل من التعاليم. التمثال الحجرى هو الابن الغبى الذى لا يعلمه أبوه[٧٣] . إنه من الجميل والمبارك للابن أن يتعلم (وهو) يسأل؛ فلا نجاح لعلم يعرض دون رضا. الفتى الذى يفسد بطنه لا لوم عليه؛ والذى يزنى لا يبعث رائحة نتنة. الصابر والفاهم يتم اختياره من بين العامة. من يسمع اللوم يحترس من اللوم الآخر. لأن لوم شخصية الطفل (؟) يكون عندما لا يسمع. لقد خلق تحوت العصا على الأرض لتوجيه الغبى. أما الذكى فقد خلق له الحياء، فيبتعد عن كل عيب. الفتى الذى يحترس بسبب حيائه لا يكون معيبًا. (ولكن أيضًا) الابن لا يموت من خلال أبيه عن طريق العصا. ولكن من يحب ابنه، فإنه يهلكه ويهلك معه. لأن العصا والحياة يحميان ابنه من السقوط. الابن الذى لم يتعلم أبوه يلام (أى من كل الناس). قلب أبيه لا يتمنى له (أو لا يتمنى لنفسه) حياة طويلة. الذكى بين الأطفال يستحق الحياة. طفل الغير أفضل من طفل غبى فى اللعنة. (أى أفضل أن تطرد طفل غبى بكل لعنة.) هناك من لم يتعلم لكنه يستطيع أن يعلم آخر. هناك من يعرف الحكمة لكن لا يفهم كيف يعيش بها.

(هناك من يعرف تعاليم كثيرة، لكنه لا يفهم كيف يتعامل بواحدة منها.) من يتلقى التعليم لأجل التعليم لا يعتبر ابنًا طيبًا. الرب يعطى القلب، يعطى الابن، ويعطى الشخصية الطيبة (الرب يعطى الابن ويعطيه فى لحظتها القلب والشخصية الطيبة). السعادة والقدر اللذان يأتيان يحددهما الرب." (٨.٢١-٩.٢٠)

(جـ[٧٤]) "الحياة التى تقترب من مائة عام يضيع ثلثاها.

يقضى المرء عشر سنوات وهو صغير قبل أن يعرف ما الموت وما الحياة.

ثم عشر سنوات ليتعلم مهنة يستطيع أن يعيش منها.

ثم عشر سنوات ليدخر ما يعيش به.

ثم عشر سنوات ليصل إلى حد عمر النضج.

ويتبقى ستون عامًا يسجل فيها تحوت مخافة الرب.

فقط واحد من الملايين، الذين يباركهم الرب، يعيش الستين المتبقية إن كان القدر رحيمًا." (١٧، ٢١ – ١٨، ٤).

مصدر النص ٦٠ :

من تعليمة ديموطيقية (بردية لوفر Louvre 2414)، العصر البطلمى Erichsen in Studi in Memoria di I. Rosellini II, 1955, 271 - 280.

(أ) العنوان : "توجيه كبير الـ...، الذى يعطيها لابنه" (١، ١).

(ب) "اجعل ابنك يعتمد عليه، حتى تحبه البلد" (١، ١٢).

(جـ) "لا تضرب أبناءك إن وصلوا إلى سن غير مناسبة للضرب" (٢، ٥– ٦).

(د) "لا تجعل ابنك يتخذ زوجـــة طبقًا لأهـــوائه، حتى لا يحبط ما تفعلـــه" (٣، ٤- ٥).

(هـ) "لا تعطِ ابنك لمرضعة ليس لها زوج" (٣، ٧ – ٨).

مصدر النص ٦١ :

من قصة سى- أوزوريس. نصان يصفان حياة الصبا لهذا الطفل المعجزة عن
Roeder, Altägyptische Märchen, S. 159, 164 und 180..

(أ) "كان هناك طفل يسمى سى- أوزوريس، عندما كان عمره عاماً قال أهل بلدته إن عمره عامان. وعندما كان عمره عامين قالوا عمره ثلاثة أعوام .]أبوه لم يستطع أن يترك يومًا [دون أن يراه لأنه أحبه بشكل غير معتاد. عندما أصبح كبيرًا وقويًا أرسله إلى المدرسة.]بعد بعض الوقت عرف كل الأشياء [أفضل من كل كاتب يشارك فى التدريس. وبدأ الفتى سى- أوزوريس يتكلم بالصيغ المقدسة والكتبة فى دار الحياة]فى معبد بتاح وكل من يسمعه [يندهشون منه."

(ب) "عندما أصبح الفتى سى- أوزوريس بلا مثيل من الكتبة والمتعلمين فى القراءة أو الكتابة أو السحر."

(جـ) "إنها (الأم) ولدت مولودًا ذكرًا، جسمه كبير. وضعه المرء فى المهد ثم كبر. عندما وصل إلى سن المدرسة دخل المدرسة مع [أبناء الآخرين].

[حدث أن أمه مح-إن-] أوسيخت [زارته] هناك ووجد أنها جميلة. وسألت كاتب دار المدرسة: هل ابنى غبى؟ [فأجابها المعلم: عندما كنت صغيرًا علمنى معلمى الكتابة] بعد أن ضرب جسمى بالكرباج حينئذ كتبت ولم أترك الكاتب [بدون عملى] لم نكن..."

مصدر النص ٦٢ :

من المكتبة التاريخية لديودر، مقاربًا لعصر مَوْلِد المسيح.

(أ) "بعد ميلاد سيزوسيس فكر أبوه تفكيرًا عظيمًا ملكيًا. لقد جمع من مصر كل الأولاد الذين ولدوا فى يوم ميلاد ابنه وشملهم بالرعاية والحماية وأعطاهم نفس طريقة التعليم والثقافة؛ لأنه رأى أن الذين يتربون معًا ويأخذون نفس الروح يكونون بالتأكيد مخلصين (eunoaustatoi) ويكونون أكثر شجاعة فى الحرب، وقدم لهم الوسيلة حتى يخشوشنوا من خلال تمارين الرياضة والقوة بحيث لا يسمح لأحدهم بأخذ الطعام إلا إذا قطع مائة وثمانين ستادا (حوالى ٣٠ كيلو مترًا). وعندما كبروا أصبح لهم جسد رياضى قوى وفكر قوى لأنهم؛ تربوا من خلال الرعاية النبيلة." (١، ٥٣).

(ب) " علم الكهان أولادهم نوعى الكتابة وهما الكتابة التى تسمى مقدسة وكتابة التعليم والثقافة المعتادة. والهندسة والحساب كان لهما قدر كبير من الاهتمام . وما أن يأتى الفيضان حتى يتسبب فى تغير شكل البلاد ويسبب النزاعات المختلفة بين الجيران على الحدود؛ وهذا لا يكون سهلاً إلا إذا كان هناك موظف مساحة يبحث عن العلاقة السليمة لقواعد هذا العمل. والحساب أفادهم فى الاقتصاد للحياة اليومية وفى قواعد الهندسة. ولم يكن اهتمامهم قليلاً بعلم الفلك؛ لأن فى مصر كما فى الشعوب الأخرى كان لمواضع النجوم وحركاتها أهمية بالغة... ولكن العامة كانوا يعلمون الأطفال فى دائرة الآباء والأقارب، كما وصفنا. وقلائل هم الذين تعلموا الكتابة، وليس الكل، بل الصفوة الذين يعملون بالمهن والفنون. والمصارعة والموسيقا كانتا لا يتم تعليمهما لأنهما كانتا بالنسبة لهم سيئتين. فقد رأوا أن الرياضة لا تسبب الصحة ولكنها قوة زائلة وتعرض للخطر. والموسيقا ليست فقط

غير نافعة ولكنها أيضًا خطيرة؛ لأنها ترهق وتضعف أرواح السـامعين." (١، ٨١).

(جـ) "بينما كان فى مصر نوعان من الكتابة وهما الكتابة التى تسمى الكتابة الشعبية (الديموطيقية) التى يتعلمها الجميع والكتابة التى تسمى المقدسة (الهيروغليفية أو الهيراطيقية) التى فى المقابل فقط يجيدها الكهان الذين تعلموها من آبائهم سرًا، استُخدمت فى إثيوبيا كل أنواع هذه الكتابات." (٣، ٣).

الهوامش

(١) حرفيًا : طهر نفسك، وانظر لهذا سابقًا ص ١٩٥ .

(٢) هكذا نقلاً عن إ. إدل E. Edel

(٣) أو: ما يقتضيه القدر

(٤) يبدو أنه أحد المتعلمين ربما ابنه الأكبر أو كبير التلاميذ للحكيم المعلم

(٥) الترجمة التالية نشكر لها ى. شبيجل Spiegel .لفى كتابه حقيقة الحضارة المصرية القديمة، وإن كنت لا أستطيع تتبعها.

(٦) وصف النفس بالخضوع

(٧) أى أن الملك أمر بتاح حتب أن يوجه علمه للشاب الصغير أو ابنه من الصلب أو تلميذه ولا يحمله العبء وأن يكون خليفة له .

(٨) انظر سابقًا صفحة ٢٢١ .

(٩) حرفيًا (رجل الدخول) أى رجل الثقة

(١٠) تعبير خاص لقدرة الحياة والإنجاب للإله والناس

(١١) هذه الجملة تأتى فقط فى نسخة حديثة

(١٢) أى اجعله فى الطبقة الاجتماعية المتأصلة

(١٣) النص المصرى استخدم كلمة يسمع فى استخدامات كثيرة وتحولات اشتقاقية ليست دائمًا واضحة لنا، فاللغة المصرية ليس فيها تشديد الحرف الساكن والحرف المتحرك. وكلمة يسمع وكلمة يطيع تعطى فى اللغة الألمانية نفس الاشتقاق وبهذا تستخدم كلمة يسمع بمعنى يطيع

(١٤) وحول القلب انظر سابقًا ص١٩٣ وما بعدها.

(١٥) المعنى الدقيق غير واضح ربما خادم الملك أو موظف؟

(١٦) أى فضلنى على رفقائى

(١٧) النسخة المحفوظة بها فجوات كبيرة بحيث تكون ترجمتها غير أكيدة .

(١٨) أى شخص ماهر فى الحكمة.

(١٩) انظر سابقًا ص٦٤ .

(٢٠) كتابة خاطئة لكلمة (دار الحياة)

(٢١) هذا اللقب المميز هو حرفيًا مثل ما لدينا لقب صاحب المشورة فى ألمانيا الفيلهيمية .

(٢٢) رتبة فى البلاط .

(٢٣) الجملة الأخيرة أيضًا موجودة فى Leiden V 6, 12 والنص ١٤ .

(٢٤) فى Lt. Koliation تأتى راء

(٢٥) هذه التعليمة تأتى على حائط آخر فى مقبرة وهى اليوم مهشمة وغير منشورة، انظر Helck, S. 110.

(٢٦) أصغر درجة كهنوتية.

(٢٧) الترجمة بشكل كبير فى Volten, Studienì.

(٢٨) أى يفعل كما تقول طبيعته.

(٢٩) إشارة تهكمية على كلمة الابن الأولى .

(٣٠) وهى أقل درجات الكهنوتية .

(٣١) قد يكون المقصود هنا اللعب بالسلاح الذى كانت تستخدم له الدولة الوسطى تعبير (يعمل).

(٣٢) تعبير تهكمى .

(٣٣) هذا أيضًا سواء كان المقصود علاقة سلبية أو إيجابية .

(٣٤) استخدام الموظف مساعدًا؛ حول كلمة "دنى" (يشارك) قارن Caminos, LEM, S. 164.

(٣٥) بهذه الكلمة السامية الأجنبية (السريع) وصف خصم حورى نفسه فى الخطاب السابق.

(٣٦) ؟، حرفيًا: سيد التكاليف .

(٣٦) وأيضًا الظبى، الاثنان يمشيان فى الصحراء بسبب العمل، قارن جاردنر Onom. I, S. 85.

(٣٨) قارن لهذا سابقًا ص١٠٧ .

(٣٩) التعبير يظل غير مفهوم وغير مؤكد. والأمر يتعلق على أية حال بآلة أجنبية ولقد كتب هيكمن Hick-mann. (فى خطاب) عن هذا النص بتعبير ويغنى خلف الآلة أى فيما يبدو تعبير تهكمى أى كما يغنى المرء خلف الآلات كما تفعل أم كلثوم.

(٤٠) أى ليصبحوا ملكك مثل عبد أو حيوان يخص المعبد .

(٤١) إشارة إلى التعاليم الكلاسيكية لخيتى قارن النص ١٢أ .

(٤٢) ماذا يعنى هذا؟، هل يعنى هذا معلم على الحصيرة؟ انظر سابقا صفحة ٦٤ .

(٤٣) هذه الفكرة تستخدم بتفصيل فى النص ٤٢ ج .

(٤٤) مثل مسلة ارتفاعها ٥٢,٣م وعرضها ٥,٢٣م .

(٤٥) حيث المحاجر .

(٤٦) لأنه ليس حيوانًا طاهرًا دينيًا وأيضًا لا يستفاد منه .

(٤٧) اسم للموظف موفور الرزق الذى يتنزه على عكس التلميذ، والتعبير استخدم كاسم علَم.

(٤٨) انظر Grdseloff in ASAE 51, S. 163 ff وهناك عرض جيد فى Petrie, Deshasheh, Taf. 4

(٤٩) ربما لرنبتاح .

(٥٠) هو اليوم الذى يطلب فيه غير الموظفين للعمل وهذا يكون حظ التلميذ الراسب الذى يعمل عملاً بدنيًا.

(٥١) هل يعنى هذا تحتفظ؟ (Volten, Anii, S. 145).

(٥٢) توت الذى يحرك ميزان القلب فى محكمة الموت سيكون ضد هذا الرجل.

(٥٣)بوسنر قال (Rev. d'Ég. 10, S. 71 f.) أن هذه البداية لتعاليم أمن نخت (نصنا رقم٤٤) موجودة.

(٥٤) مصطلح فنى لمن يقدم القرابين وهى مهمة أساسية للابن.

(٥٥) أى عند قراءة تعاليمه، كتلاميذ.

(٥٦) أى أن فترة الحياة قصيرة لاستدلالات الخبرات الشخصية .

(٥٧) أو (تعلُّم).

(٥٨) الحديث متكرر حول وضع الموظف فى نهاية فترة التعليم وبداية المهنة.

(٥٩) حرفيًا (بجوار) لأن القناة تنبع من السد.

(٦٠) أى نفس العمل مع الموظف .

(٦١) صيغة خطاب .

(٦٢) أو سمان؟ .

(٦٣) حول الظبى باعتباره حيوانًا غير نافع، انظر مصدر النص ٣٨ ج .

(٦٤) هل هذا معناه أن القلب يوصف بأنه عضو استقبال الحكمة (انظر سابقًا ص١٩٣ وما بعدها) للتعليم

(٦٥) أى المعادن .

(٦٦) وهو المحيط الأزلى الذى يتعلق به النيل .

(٦٧) الوزير كما نعلم كان فى مهمة إلى الشمال.

(٦٨) أى كطفل رشيد مثل شخص كبير .

(٦٩) قارن لهذا É. Drioton in ASAE 50, 585 - 590

(٧٠) قارن لهذا المصطلح سابقًا ص ٤٨ .

(٧١) أى تنال سمعة جيدة .

(٧٢) هذه الجملة فقط فى نسخة CII, 1, 13.

(٧٣) قارن بهذا تعاليم عنخ شيشنقى Anch- Scheschonqj (ed. Glanville)، ٢١، ٢٠ .

(٧٤) بمشاركة قراءة وترجمة أ. فولتن.

قائمة بالعصور التاريخية

العصر العتيق (السابق للدولة القديمة)، الأسرة ١، ٢ حوالى ٣٠٠٠ – ٢٧٧٨

الدولة القديمة، الأسرة ٣ – ٦	٢٧٧٨ – ٢٢٦٣
عصرالاضمحلال الأول، الأسرة ٧–١٠	٢٢٦٣ – ٢١٣٠
الدولة الوسطى، الأسرة ١١–١٣	٢١٣٠ – ١٧٥٠
عصرالاضمحلال الثانى، (الهكسوس)	١٧٥٠ – ١٥٨٠
الدولة الحديثة، ١٨ – ٢٠	١٥٨٠ – ١٠٥٨
العصر المتأخر، ٢١–٣٠	١٠٥٨ – ٣٣٢
العصر البطلمى	٣٣٢ – ٣٠ق.م
الحكم الرومانى	٣٠ق.م– ٣٩٥م.

المراجع وفهرس اختصارات المفاهيم

تحت أسماء المؤلفين يأتى العمل المستقل (ومعه النشرات العلمية للمجامع العلمية وما شابه)، لا مساهمات المجلات والكتب التذكارية.

Actes du XXIe Congr. intern, orient., Paris, 1949.

Aegyptiaca, Festschrift fiir Georg Ebers, Leipzig, 1897.

Aeg. Inschr.: Aegyptische Insdiriften aus den koniglichen Museen zu Berlin. Ld|

1913_1924. Agyptologische Studien, hrg. v. O. Firchow, Hermann Grapow zum 70. Geburtstag g

met, Berlin, 1955. Aegyptus, Rivista Italiana di egittologia e di papirologia, Milano, seit 1920. Ahmed Bey Kamal, Steles ptolemaiques et romaines (CGC), Le Caire, 1904_35 AJSL: American Journal of Semitic Languages, Chicago, 1889_1941. Amenemope: s. H. O. Lange, Das Weisheitsbuch des Amenemope (Det Kgl. Dansk

kabernes Selskab, Hist.-fil. Medd. XI, 2), Kopenhagen, 1925. An.: Papyrus Anastasi.

Anast. I., Papyrus Anastasi I, s. A. H. Gardiner, Egyptian Hierat-

ic Texts. ANET: Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament, ed. P. Anii: Die Lehre des Anii, s. unter Suys und Volten.

Annals of the Faculty of Arts, Ibrahim Pasha University, Cairo, seit 1951. Anthes, Hatnub: Rudolf Anthes, Die Felseninschriften von Hatnub (UntersoA,^|

Gesch. u. Altertumskunde Aegyptens, Bd. 9), Leipzig, 1928. Anthes, Lebensregein: Rudolf Anthes, Lebensregein und Lebensweisheit der Altai,

(Der Alte Orient Band 32, Heft 2), Leipzig, 1933. Appelt, Otto, Platons Gesetze, Leipzig, 1916. Archiv fiir Geschichte der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Technik,

seit 1909. Archiv Orientalnf, Prag, seit 1929. Ar.Or.: Archiv Orientalni. ASAE: Annales du Service des Antiquites, Le Caire, seit 1900.

Barns, J. "W. B., Five Ramesseum Papyri, Oxford, 1956.

Benson, M., und J. Gourlay, The Temple of Mut in Asher, London, 1899.

Bibl. or.: Bibliotheca orientalis, Leiden, seit 1943.

BIFAO: Bulletin de Plnstitut Francais d'Archeologie Orientale, Le Caire, seit 19C

v. Bissing, Fr. W., Altagyptische Lebensweisheit, Zurich, 1955.

v. Bissing, Fr. W. und H. Kees, Das Re-Hciligtum des Kbnigs Ne-Woser-re (1

Bd. II und III, Leipzig, 1923 und 1928. BM: Britisches Museum. BMMA: Bulletin of the Metropolitan Museum of Arts, New York. E. E.: dasse'.i*

Egyptian Expedition.

Boeser, Beschreibung: Rijksmuseum van Oudheiden, Leiden. Beschreibung der aegyptisdien Sammlung, Haag, 1905_1920.

Bonnet, Hans, Reallexikon der agyptischen Religionsgeschichte, Berlin, 1952.

Bossert, H. Th., Altkreta. Dritte Aufl., Berlin, 1937.

Breasted, J. H., Development of Religion and Thought in Ancient Egypt, New York, 1912.

Brunner, H., Die Lehre des Cheti, Sohnes des Duauf (Agyptolog. Forschungen, Heft 13), Gliickstadt und Hamburg, 1944.

Brunner, H., Die Texte aus den Grabern der Herakleopolitenzeit von Siut (Agyptologische Forsdiungen, Heft 5), Gluckstadt-Hamburg-New York, 1937.

Brunner-Traut, Bildostraka: Emma Brunner-Traut, Die altagyptisdien Scherbenbilder (Bild-ostraka), Wiesbaden, 1956.

Brunner-Traut, E., Der Tanz im Alten Agypten (Agyptolog. Forschungen, Heft 6), Gluckstadt-Hamburg-New York, 1938.

Budge, E. A. W., Some Account of the Collection of Egyptian Antiquities in the Possession of Lady Meux, London, 1896.

Bulletin de la Societe Frangais d'Egyptologie, Paris.

Bulletin des Musees Royaux d'Art et d'Histoire, Bruxelles.

Bulletin of the American School of Oriental Research, Jerusalem/Baghdad.

Cahiers d'Histoire egyptienne, Le Caire.

Caminos, LEM: R. A. Caminos, Late-egyptian Miscellanies (Brown Egyptological Studies I),

London, 1954. Caminos, R. A., Literary Fragments in the hieratic Script, Oxford 1956. Carnarvon, G. E. S. M. H., und H. Carter, Five Years Explorations at Thebes, London, 1912. Carter, H., und A. C. Mace, Tut-ench-Amun, Leipzig, 1924_1934. CdE: Chronique d'Egypte, Bruxelles.

Cerny, J., Paper and Books in Ancient Egypt, London, 1952. CGC: Catalogue general du Musee du Caire.

Chace," A. B., The Rhind Mathematical Papyrus, Ohio (USA), 1927. Chassinat, Le Temple d'Edfou, Le Caire, 1897_1934. Couyat, J., und P. Montet, Les Inscriptions hieroglyphiques et

hieratiques du Ouadi

Hammamat, Le Caire, 1912_1913. CRAIBL: Comptes Rendus a l'acadLmie des Inscriptions et Belles Lettres, Paris.

Daressy, G., Ostraca (CGC), Le Caire, 1901.

Davies, Amarna: N. de G. Davies, The Rock Tombs of El Amar-na, I_VI, London,

1903_1908. Davies, Deir el-Gebrawi: N. de G. Davies, The Rock tombs of Deir el-Gebrawi, I_II,

London, 1902. Davies, N. de G., Five Theban Tombs, London, 1913. Davies, N. de G., The Tomb of Ken-Amun at Thebes, New York, 1930. Devaud, E., Les Maximes de Ptahhotep, Fri-bourg, 1916. van Dijk, J. J. A., La sagesse sumero-accadienne, Leiden, 1953. Diodori Bibliotheca historica, ed. L. Dindorfii, Lip-siae, 1866_1868. Drioton, E., Le theatre egyptien, Le Caire, 1942. Diirr, L., Das Erziehungswesen im Alten Testament und im Alten Orient (Mitt. d. Vorder-

asiat.-ag. Ges., 36. Bd., 2. Heft), Leipzig, 1932.

Edgerton, W. F., Medinet Habu Graffiti. Facsimiles. (Oriental Institute Publications,

Band 36), Chicago, 1937. Erichsen, "W., Eine agyptische Schu-liibung in demotischer Schrift (Det Kgl. Danske Videns-

kabernes Selskab, Hist.-fil. Meddelelser, Bd. 31, No. 4), Kopenhagen, 1948. Erman, Ad., Denksteine aus der thebanischen Griiberstadt (Sitzungsber. d. kgl. preufi. Akad.

d. Wiss. 1911, 49), Berlin, 1911. Erman, Ad., Die Marchen des Papyrus "Westcar (Mitt. a. d. oriental. Sammlungen, Heft

5_6, Berlin, 1890

Erman, Ad., Die Literatur der Agypter, Leipzig, 1923.

Erman, Ad., Neuagyptische Grammatik, 2. Aufl., Leipzig, 1933.

Erman, Ad., Die agyptisdien Sdiiilerhandschriften (Abh. d. pr. Akad. d. Wiss., Phil.-hist.

Klasse 1925, Nr. 2), Berlin, 1925. Erman, Ad., und H. Ranke, Aegypten und agyptisdies Leben im Altertum, Tubingen, 1922 Essays in Aegaean Ardiaeology presented to Sir Arthur Evans, Oxford, 1927. Forsdiungen und Fortsdiritte, Berlin. Fox, P., Tutankhamun's Treasure, London, 1951. Frankfort, H., Ancient Egyptian Religion, an Interpretation, New York, 1948.

Gardiner, A. H., Egyptian Hieratic Texts, Leipzig, 1911.

Gardiner, LEM: Gardiner, A. H., Late-Egyptian miscellanies (Bibliotheca aegyptiaca 7

Bruxelles, 1937. Gardiner, LESt: Gardiner, A. H., Late-Egyptian Stories (Bibliotheca aegyptiaca 1), Bruxelles, 1932. Gardiner,

Notes: Gardiner, A. H., Notes on the Story of Sinuhe, Paris, 1916. Gardiner, A. H., Ancient Egyptian Onomastica, Vol. I_III, London, 1947. Gardiner, A. H., Hieratic Papyri in the British Museum, Third Series: The Chester Bearr»

Gift, London, 1935. Gardiner, Sir Alan, Ramesside Administrative Documents, London, 1948. Gardiner, Sir Alan, und T. E. Peet, The Inscriptions of Sinai I2, London, 1953. Gardiner, A. H., und K. Sethe, Egyptian Letters to the Dead, London, 1928. Grenfell, B. P., und A. S. Hunt, The Oxyrhynchus papyri. London, seit 1898. Griffith, F. Ll., Two hieroglyphic Papyri from Tanis, London, 1889. Griffith, F. Ll., El Bersheh II: s. Newberry, P. E. Hall, H. R., Catalogue of Egyptian Scarabs, etc., in the British Museum, Vol. I, London

1913. Hammamat: s. Couyat und Montet. Handbuch der Orientalistik, hrsg. v. B. Spuler, 1. Bd. Agyptologie, 2. Abschnitt: Literar

Leiden, 1952. Hastings, J., Encyclopaedia of Religion and Ethics, Edinborough, 1908_1913. Hayes, W. C, Ostraka and Name Stones from the Tomb of Sen-Mut, New York, 1941. Hayes, W. C, The Scepter of Egypt I, New York, 1953. Helck, Beamtentitel: "W. Helck, Untersuchungen zu den Beamtentiteln des agyptisdien Ah

Reiches (Agyptolog. Forsdiungen, 18), Gluckstadt-Hamburg-

New York, 1954. Helck, Militarfuhrer: W. Helck, Der Einfiuft der Militarfuhrer in der 18. agyptisdien D

stie (Untersuchungen z. Gesch. u. Altertumskunde Agyptens, Bd. 14), Leipzig, 193 Hermann, A., Die Stelen der thebanischen Felsgraber der 18. Dynastie (Agyptologu

Forsdiungen, Heft 11), Gliickstadt-Hamburg, 1940. Herodoti Historiae, ed. Carolus Hude. Oxonii, 1951.

Hickmann, H., Le metier de Musicien au temps des Pharaons, Le Caire, 1954. Hieroglyphic Texts from Egyptian Stelae etc., in the British Museum. I_VIII, Loc

1911_1939. Humbert, Paul, Recherches sur les sources egyptiens de la litterature sapientiale d'L

(Univ. de Neuchatel, Mem., T. 7), Neuchatel, 1929.

Insdir. Berlin: s. Aegyptische Insdiriften.

Inscriptions in the hieratic and demotic character, London, 1868.

Isis, Cambridge, Mass., seit 1908.

Jaeger, W., Paideia, I_III, Berlin und Leipzig, 1934_1947.

Janssen, J., De traditioneele egyptische Autobiografie voor het nieuwe rijk, Lei.

Jaspers, Karl, Vom Ursprung und Ziel der Geschidite, Miindien,

1949.

JEA: Journal of Egyptian Ardiaeology, London, seit 1914.

JNES: Journal of Near Eastern Studies, Chicago, seit 1942.

Junker, H., Giza I_XII, Wien, 1929_1955.

Kagemni: Die Lehre fiir Kagemni, vgl. Gardiner in JEA 32, S. 71 ff.

Kees, Kulturgeschichte: H. Kees, Agypten (Handb. d. Altertumswissenschaft, Dritte Ab-

teilung, Erster Teil, Dritter Band, Erster Abschnitt), Miinchen, 1933. Kees, H., Das Priestertum im agyptischen Staat vom Neuen Reich bis zur Spatzeit, Leiden,

1953. Kenyon, F. G., Greek Papyri in the British Museum, London, 1893_1917. Kerygma und Dogma, Gottingen, seit 1955. Kiihn, Ernst, Antikes Schreibgerat, Berlin, 1923.

LAAA: Annals of Archaeology and Anthropology, Liverpool, seit 1908.

Lange, H. O., Das Weisheitsbuch des Amenemope (Det Kgl.Danske Videnskabernes Selskab, Hist.-fil. Meddelelser XI, 2), Kopenhagen, 1925.

Lange, H. O., und O. Neugebauer, Papyrus Carlsberg No. I (Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab, Hist.-fil. Skrifter, Bd.

I, No. 2), Kopenhagen, 1940.

Lange, H. O., und H. Schafer, Grab- und Denksteine des Mittleren Reiches (CGC), Le Caire, 1902_1925.

LD: Lepsius, R., Denkmaler aus Agypten und Aethiopien, Abt. I_VI, Berlin, 1849_1859.

Lefebvre, G., Grammaire de l'Egyptien classique, Le Caire, 1940.

Lefebvre, G., Histoire des Grands Pretres d'Amun de Karnak, Paris, 1929.

Lefebvre, G., Le Tombeau de Petosiris, I_III, Le Caire, 1923_1924.

Lefebvre, G., Romans et Contes ^gyptiens, Paris, 1949.

Legrain, G., Statues et Statuettes de Rois et de Particuliers (CGC), Le Caire, 1906-_1925.

Leiden: s. Boeser.

Leipoldt, J., und S. Morenz, Heilige Schriften, Leipzig, 1953.

LEM: Late-egyptian Miscellanies, s. Caminos und Gardiner.

Le Musee: Grebaut und Maspero, Le Musee egyptien, I_III, Le Caire, 1890_1915.

Le Museon, Louvain, seit 1882.

Lexa, Fr., Papyrus Insinger, Paris, 1926.

Littmann, E., Arabisdie Mardien und Sdiwanke aus Agypten (Akad. d. Wiss. und Lit. Mainz, Abh. d. Klasse d. Lit., Jahrg. 1955, Nr. 2), Wiesbaden, 1955.

Macramallah, R., Le Mastaba d'Idout, Le Caire, 1935.

Mariette, A., Les Mastaba de l'ancien Empire, Paris, 1884_1885.

Mariette, A., Les papyrus egyptiens du Musee de Boulaq, Paris, 1871_1876.

Marrou, H. I., Histoire de l'education dans l'antiquite, Paris, 1948.

MDIAK: Mitteilungen des Deutschen Instituts fiir agyptische Altertumskunde in Kairo,

Berlin, 1930_1944 und seit 1957. Mem. Fond. Piot: Fondation Eugene Piot, Monuments et Memoires, Paris, seit 1894. Meyer, Ed., Gottesstaat, Militarherrschaft und Standewesen in Agypten (Sitzungsber. d. Pr.

Akad. d. Wiss. 1928, XXVIII), Berlin, 1928. MIFAO: Memoires publies par les Membres de l'Institut Franc,ais d'Archeologie Orientale

au Caire, Le Caire, seit 1901. Montet, P., La vie quotidienne en

Egypte au temps des Ramses, Paris, 1946. Morenz, S.: s. Leipoldt, J. und S. Morenz.

Miiller, W. M., Die Liebespoesie der alten Agypter, Leipzig, 1899. MVAG: Mitteilungen der vorderasiatisch-agyptisdien Gesellschaft, Berlin, seit 1896.

Naville, E., The XIth dynasty Temple at Deir el Bahari I_III, London, 1907_1913. Neugebauer, O., Die Geometrie der agyptischen mathematischen Texte (Quellen und Studien

zur Gesch. d. Mathem. Abt. B, Bd. 1), Berlin, 1931. Neugebauer, O., s. a. Lange, H. O., und O. Neugebauer. Newberry, P. E., Beni Hasan, I_IV, London, 1893_1900. Newberry, P. E., El Bersheh, I_II, London, 1894_1895. Newberry, P. E., Scarab-shaped Seals (CGC), Le Caire, 1907. Nieuw theologisch Tijdsdirift, Haarlem, seit 1912. Nilsson, M. P., Die hellenistische Sdiule, Mundien, 1955

ODM: Ostraca von Der el-Medine, s. Posener, Gg., Catalogue ... OLZ: Orientalische Literaturzeitung, Berlin-Leipzig, seit 1898.

Otto, E., Die biographischen Inschriften der agyptischen Spatzeit, (Probleme der Agypto-logie Bd. 2), Leiden, 1954.

Peet, T. E., The great Tomb-Robberies of the Twentieth egyptian Dynasty, I_II, Oxford, 1930.

Peet, T. E., The Rhind Mathematical Papyrus, British Museum

10057 and 10058, London, 1923.

Pendlebury, J. D. S., The City of Akhenaten III, London, 1951.

Petrie, W. M. F., Tombs of the Courtiers and Oxyrhynkhos, London, 1925.

Piankoff, Al., Le ‚coeurc dans les textes egyptiens, Paris, 1930.

Pleyte, W., und F. Rossi, Papyrus de Turin, Leiden, 1869_1876.

Posener, G., Catalogue des Ostraca hieratiques litteraires de Deir el-Medineh I_II (Documents de Fouilles I und XVIII), Le Caire, 1934_1938 und 1951_1952.

Posener, G., La premiere domination Perse en Egypte (Bibliotheque d'Etudes Bd. 11), Le Caire, 1937.

Posener, G., Litterature et Politique dans l'Egypte de la XII „Dynastic, Paris, 1956.

Preisigke, F., Antikes Leben nach den agyptischen Papyri (Aus Natur und Geisteswelt 565), Leipzig-Berlin, 1916.

Pritchard, J. B., Ancient Near Eastern Texts relating to the Old Testament, Princeton, N. J., 1950.

PSBA: Proceedings of the Society of Biblical Archaeology, London, seit 1878.

Pt.: Ptahhotep, s. Devaud, Maximes.

Rev.BibL: Revue Biblique, Paris, seit 1891. Rev. d'fig.: Revue d'Egyptologie, Paris, seit 1933. Revue Beige de Philologie et d'Histoire, Bruxelles, seit 1931. Roeder. G., Altagyptische Erzahlungen und Marchen, Jena, 1927. Roeder, G., Naos, (CGC), Le Caire, 1914.

RT: Receuil de travaux relatifs a la philologie et a l'archeologie egyptiennes et assyriennes. Paris, 1870_1923.

Sander-Hansen, C. E., Das Gottesweib des Amun (Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab.

Hist.-fil. Skrifter, Bd. I, Nr. 1), Kopenhagen, 1940. Sandmann, M., Texts from the Time of Akhenaten (Bibl. aeg. 8), Bruxelles, 1938. Schafer, H., Amarna in Religion und Kunst (7. Sendschrift der deutschen Orient-GeseH-

schaft), Leipzig, 1931. Schafer, H., Die Mysterien des Osiris in Abydos. (Untersuchungen zur Gesch. und Alter-

tumskunde Agyptens, IV, 2), Leipzig, 1904. Schafer, H., Von agyptischer Kunst, 3. Aufl., Leipzig, 1930. Schafer, H., und "W. Andrae, Die Kunst des Alten Orients (Propylaen-Kunstgeschichte'.

Berlin, 1942. Schiaparelli, E., Museo di Firenze, Antichita egizie, Roma, 1887. Schott, S., Die Deutung der Geheimnisse des Rituals fur die Abwehr des Bosen (Akad. d.

Wiss. u. d. Lit. Mainz, Abh. d. geistes- und sozialw. Klasse, Jahrg. 1954, Nr. 5), "Wk-

baden, 1954. Schott, S., Altagyptische Liebeslieder, Zurich, 1950. Schubart, W., Einfiihrung in die Papyruskunde, Berlin, 1918. Schubart, W., Ein Jahrtausend am Nil, 2. Aufl., Berlin, 1923. Selim Hassan, Excavations at Giza, 1925_1935, Vol. I_VI, 3. Oxford und Le Caire,

1932_1950. Sethe, Amun und die acht Urgotter von Hermopolis (Abh. d. Preufi. Akad. d. Wiss. 192i

Berlin, 1929. Sethe, K., Erlauterungen zu den agyptischen Lesestiicken, Leipzig, 1927.

Sethe, K., Imhotep, der Asklepios der Agypter (Unters. z. Gesch. und Altertumskunde

Agyptens, II, 4), Leipzig, 1905. Sethe, K., Aegyptische Lesestiicke, 2. Aufl., Leipzig, 1928. Sethe, K., Urkunden: s. Urkunden des ag. Altertums... Sinai: s. Gardiner und Peet. Siut: s. Brunner, H., Die Texte ... Spiegel, J., Die Idee vom Totengericht in der agyptischen Religion (Leipziger agyptolog.

Studien, Heft 2), Gliickstadt, 1935. Spiegel, J., Die Praambel des Amenemope und die Zielsetzung der agyptischen "Weisheits-

literatur, Gliickstadt, 1935. Spiegel, J., Das "Werden der alta-

gyptischen Hochkultur, Heidelberg, 1953. Spiegelberg, W., Demotische Texte auf Kriigen (Demotische Studien, Heft 5), Leipzig, 1912. Spiegelberg, W., Die demotischen Denkmaler (CGC), Le Caire, 1904_1932. Struve, W. W., Mathematischer Papyrus des staatl. Museums der Schonen Kiinste in Moskau

Quellen und Studien z. Gesch. d. Mathem. Abt. A, Bd. 1), Berlin, 1930. Studi in memoria di I. Rosellini, Pisa, 1943_1955. Studies presented to F. Ll. Griffith, London, 1932. Studium generale, Berlin-Gottingen-Heidelberg, seit 1947. Suys, E., La sagesse d'Ani (Analecta orientalia II 11), Roma, 1935. Syria, Paris, seit 1920.

The Private Life of the ancient Egyptians, The Metropolitan Museum of Art, New York,

1935. ThLZ: Theologische Literatur-Zeitung, Leipzig, seit 1876.

Universitas, Stuttgart, seit 1946.

Urk. I, II, IV, VII: Urkunden des agyptischen Altertums, Leipzig

Abt. I: K. Sethe, Urkunden des Alten Reiches, 1933.

Abt. II: K. Sethe, Hieroglyphische Urkunden der griechisch-romischen Zeit, 1904.

Abt. IV: K. Sethe (Forts, durch W. Helck), Urkunden der 18. Dynastie, seit 1905.

Abt. VII: K. Sethe, Historisch-biographische Urkunden des Mittleren Reiches, Heft 1,

1935.

Vetus Testamentum, Leiden, seit 1951.

Vogel, K., Die Grundlagen der agyptischen Arithmetik in ihrem Zusammenhang mit der

2:n-Tabelle des Papyrus Rhind, Miinchen, 1929. Vogelsang, Fr., Kommentar zu den Klagen des Bauern, (Unters. z. Gesch. u. Altertumskunde

Aegyptens VI), Leipzig, 1913. Volten, A., Das demotische Weisheitsbuch, Kopenhagen, 1941. Volten, A., Demotische Traumdeutung, Kopenhagen, 1942. Volten, Anii: Volten, A., Studien zum "Weisheitsbuch des Anii (Det Kgl. Danske Viden-

skabernes Selskab, Hist.-Fil. Meddelelser. XXIII, 3), Kopenhagen, 1937. Volten, A., Zwei altagyptische politische Schriften, Kopenhagen, 1945. van de Walle, B., La Transmission des textes litteraires egyptiens, Bruxelles, 1948.

"WB: Erman, Ad., und H. Grapow, "Worterbuch der agyptischen Sprache, 6 Bande und

5 Bande Belegstellen, Leipzig, 1926_1955. WdO: Die "Welt des Orients, Gottingen, seit 1946. "Weisweiler, Max, Die Methodik des DiktatkoUegs von cAbd-el-Karim ibn Muhammad

as-Samcanl, 1952. "Wiedemann, A., Das alte Agypten, Heidelberg, 1920.

"Wiedemann, A., Herodots Zweites Buch mit sachlichen Erlauterungen, Leipzig, 1890. Wilkinson, Sir J. G., Manners and Customs of the ancient Egyptians, a new Edition, rev.

and corr. by S. Birch, London, 1878. Wilsdorf, H, Ringkampf im alten Agypten, "Wiirzburg-Aumuhle, 1939

Wolf, W., Das Problem des Kiinstlers in der agyptischen Kunst (angebunden an: Die Stel-lung der ag. Kunst zur antiken und abendlandischen), Hildesheim, 1951.

Wolf, "W., Individuum und Gemeinsdiaft in der agyptischen Kultur (Leipziger agyptolo-gische Studien, Heft 1), Gluckstadt-Hamburg-New York, 1935.

"Wreszinski, "W., Atlas zur altagyptischen Kulturgeschichte, I_III, Leipzig, seit 1914.

ZAS: Zeitschrift fiir agyptische Sprache und Altertumskunde, Leipzig, seit 1863.

Zeitschrift fur die alttestamentliche Wissenschaft, Gieften.

ZDMG: Zeitschrift der Deutschen Morgenlandischen Gesellschaft, Leipzig, seit 1847.

المؤلف فى سطور:

هيلموت برونر

ولد هيلموت برونر (١٩١٣-١٩٩٧) فى فرانكفورت الواقعة على نهر الماين وكان أبوه أحد الكيميائيين. ودرس علم المصريات وعلم الدراسات السامية فى برلين وميونخ ولندن. شارك برونر فى الحرب العالمية الثانية، ثم عمل مدرسًا للغة العبرية واضطلع بتدريس علم المصريات فى جامعة توبنجن، يعتبر أحد مؤسسى علم المصريات فى هذه الجامعة، وأيضًا أحد مؤسسى متحف المصريات بها وجعل قيمة كبيرة لمكتبة المصريات التى توجد الآن فى ألمانيا. تزوج فى عام ١٩٣٧ من عالمة المصريات إما برونر تروات Emma Brunner Traut (1911 - 2008). وفى عام ١٩٧٨ أُحيل للمعاش. وإلى جانب هذا الكتاب الذى نقدمه للقارئ العربى له مؤلفات أخرى عديدة منها على سبيل المثال: (ميلاد الملك الإله) و(الحكمة المصرية القديمة).

المترجم فى سطور:

مصطفى عبد الباسط بهيج

ولد فى عام ١٩٧٧م بمدينة قنا ، حاصل على ليسانس قسم اللغة الألمانية وآدابها - كلية اللغات والترجمة جامعة الأزهر عام ٢٠٠١ ، وله ترجمة رواية من اللغة العربية إلى اللغة الألمانية. كما له ديوان بعنوان "هل أنت مؤمنة"، ويعمل الآن فى مجال الإرشاد السياحى.

المراجع فى سطور:

محمد أبو حطب خالد

- ولد فى عام ١٩٣٧م بمركز أبنوب محافظة أسيوط .
- دكتوارة الفلسفة فى علوم اللغة الألمانية وآدابها جامعة ليبتسج ألمانيا ١٩٧٣م .
- مجال التخصص اللغة الألمانية كلغة أجنبية، علوم اللغة الألمانية، علوم الأدب الألمانى، علوم الترجمة والأدب المقارن .
- ١٩٧٣ مدرس بكلية اللغات والترجمة بجامعة الأزهر .
- ١٩٧٨ الترقية لدرجة أستاذ مساعد .
- ١٩٨٣ الترقية لدرجة أستاذ .
- ١٩٧٨ - ١٩٨٢ وكيل كلية اللغات والترجمة ورئيس قسم اللغة الألمانية بكلية اللغات والترجمة جامعة الأزهر .
- ١٩٨٢ - ١٩٨٩ عميد كلية اللغات والترجمة جامعة الأزهر .
- ١٩٩٧ - ٢٠٠٢ عميد كلية الألسن جامعة المنيا .
- ١٩٨٣ الحصول على جائزة ووسام ياكوب وفيلهيلم جريم من رئيس جمهورية ألمانيا الديمقراطية .
- ١٩٨٤ وسام الاستحقاق من الطبقة الأولى من رئيس جمهورية ألمانيا الاتحادية .
- له العديد من الكتب والمقالات والترجمات إلى جانب الإشراف العلمى على ما يزيد عن مائة رسالة ماجستير ودكتوراه .

المراجع تاريخيا فى سطور:

هليل غالى

دكتوراه فى الآثار المصرية من جامعة ڤيينا .

أستاذ مساعد فى قسم التاريخ بكلية الآداب – جامعة الزقازيق .

التصحيح اللغوى : إبراهيم عبد التواب
الإشراف الفنى : حسن كامل